Att se med andra ögon

Feministiska perspektiv på kunskap i ett mångkulturellt samhälle

Karin Sporre

GEM rapport nr 5, 2007

GEM rapport

Redaktörer:	Sven Hartman Telefon: 08-737 56 04 sven.hartman@lhs.se	
Teknisk Redaktör:	Niclas Rönnström Telefon: 08-737 97 01 niclas.ronnstrom@lhs.se	
Utgivare:	GEM redaktionen	
GEM redaktion:	Sven Hartman Luis Ajagán Lester Annika Rabo Klas Roth	Niclas Rönnström Karin Sporre Charles Westin
GEM rapport beställning:	Marianne Stevendahl Lärarhögskolan i Stockholm Box 34 103 100 26 Stockholm Telefon: 08-737 97 89 marianne.stevendahl@lhs.se	

GEM rapporter startade 2003 i anslutning till ett forskningsprojekt finansierat av Vetenskapsrådet. GEM står för Gemensamma värden? GEM rapporter utges i ett samarbete mellan Lärarhögskolan i Stockholm, Centrum för invandringsforskning (CEIFO), Stockholms universitet och Högskolan Dalarna. Vårt tvärvetenskapliga samarbete har samhällskritiskt och pedagogiskt fokus. Vi belyser i vilken utsträckning grupper av individer omfattar kunskap, värden och normer, samt hur dessa kommuniceras och legitimeras i skola och samhälle. Vi vill bidra till diskussion om hur kunskaps-, värde- och utbildningsfrågor kan förstås i en tid av förändringar och i komplexa samhällen.

Vi publicerar material som granskar pedagogisk praktik och teori i skärningspunkten mellan demokrati, kommunikation, etik, kulturell mångfald och pedagogisk filosofi. Utgivna rapporter är granskade av redaktionen och av andra sakkunniga.

ISSN 1652-0572
ISBN 91-975295-4-0
© 2007 GEM-rapporter och Karin Sporre

Innehåll

Förord 7

1. Vad är problemet? 11

Bakgrund 12

Frågeställningar 14

Metod och material

Urval och andra överväganden 14

Viktiga begrepp 17

Tidigare forskning 22

Disposition 23

Skrivsätt 24

2. Skolans värdegrund och gemensamma värden 25

Förarbetet till 1990-talets nya läroplaner: Skola för bildning 26

Direktiven 26

Läroplanskommitténs förslag 28

Läroplanerna och värdegrund 30

Olika läsningar, olika frågor 30

Texternas lydelse – demokrati och fem värden 32

Förvaltandet av etiken och svensk etnocentrism? 35

Mångfald – i Lpfö 98 39

Trygg identitet och förståelse av andra kulturer 40

Gemensamma värden? 42

3. Kritisk feministisk kunskapsteori 45

Några utgångspunkter 45

Kritiska feministiska röster under 1980-talet 48

Audre Lorde och Mary Daly 48

Carol Gilligan och kritiken av Lawrence Kohlbergs moralutvecklingsteori 51

Genevieve Lloyd och filosofihistoriens bias 54

Sandra Harding och ståndpunktfeminism 54

Donna Haraway och seendet från olika positioner 56

Iris Marion Young,
ett strukturellt perspektiv, med hänsyn tagen till olikheter 57

Fortsatta diskussioner om feministisk kunskapsteori 59

4. Kunskap, ansvar och relativism. Om Lorraine Codes kunskapsteori 64

Perspektivbyten – och relativism 65

Är den kunskapssökandes kön av betydelse? 67

Om erfarenhet, kunskap och ansvar 72

Vad kan hon veta? 73

Rhetorical Spaces. Essays on Gendered Locations 77

Kunskapsteoretisk ansvarighet 79

Subjekt och objekt i kunskapsprocesser – och subjektivitet 81

Problemet relativism 83

Måste en feminist vara relativist? I så fall varför? 84

Kontextgrundad relativism och sanningsbegrepp 88

Sanningsanspråk och relativismer 90

5. Att se med andras ögon 93

Kommunikativ etisk teori och olikheter 95

Gandhi – norm och dialog 97

Att se med andras ögon – vad? 102

Att berätta – en del av politiska praktiker 105

Perspektivbyten? 109

Ett kommunikativt dialogiskt sanningsbegrepp 110

6. Om olikheter och att ansvarigt skapa kunskap 112

Intersektionalitet 112

Olikheter och värdegrund 115

Värdegrund ifrågasatt 119

Vid University of Fort Hare 123

Slutord: Sanning, lek och kunskapssökande i ett mångkulturellt samhälle 128

leken… 131

… och kunskapssökandet 132

Bibliografi 133

Osignerade lexikonartiklar 139

Bilaga 1 University of Fort Hare 140

Förord

I mitt arbetsrum har jag en liten lerfigur, en ”storytelling woman”. Lerfiguren kommer ur indiansk amerikansk kultur och jag har fått henne av en god vän. Genom åren har ”the storytelling woman” gjort mig uppmärksam på vikten av berättelser, både talade och skrivna. Berättarkvinnan påminner mig också om att inte skriva om jag inte tror att jag har något att berätta.

I den här rapporten kommer jag att redovisa feministiska diskussioner om kunskap. Detta för att jag tror att de kan belysa frågor om hur vi kan se på kunskap i ett mer mångkulturellt samhälle. Jag tror alltså att feministteoretiska diskussioner från början av 1990-talet skulle kunna ha betydelse för diskussioner om kunskap och kunskapssyn idag, detta inte minst i samtal om kunskap i skolan. Men rapporten kan ha en större läsekrets och läsvärde också för den som funderar över frågor som ställs utifrån kulturmöten, i ett samtida samhälle som Sverige, insatt i ett större globalt sammanhang, där ständigt nya frågor formuleras.

Vad är kunskap? Vems kunskap är giltig? Vad krävs för att alla ska tillförsäkras en röst i demokratiska samtal? Frågor som dessa kommer jag att beröra här i rapporten. Så småningom kommer den att forma en vädjan om att ta berättande på allvar, om att lyssna till berättelser, barns, ungas och vuxnas. Detta som ett led i att föra levande offentliga samtal där ny kunskap kan upptäckas och gemensamt erövras. Att lyssna till andra för att se med deras ögon, och så se på ett nytt sätt. Att genom att se med andras ögon, se med andra ögon. Att ansvarigt skapa kunskap genom dialog.

Som etiker blev jag tillfrågad våren 2001 om att bli medforskande part i ett större forskningsprojekt. Ursprungligen var vi sju personer, pedagoger, socialantropologer, en filosof och etiker, men snart var vi en större grupp i den forskarmiljö vi kom att kalla *Gemensamma värden?*. Frågetecknet var viktigt. Inte kunde man ta för givet att gemensamma värden finns i ett mer mångkulturellt mångfasetterat Sverige – en kritiskt prövande hållning måste iakttas. Ett antal forskningsprojekt kom att utformas, större eller mindre, alla med fokus på skolan och dess aktuella frågor. En del av dem har redan redovisats och andra kommer. Vid Lärarhögskolan, Stockholm finns information om detta.

Med viss valhänthet formulerade jag min egen forskningsuppgift. Jag ville återvända till en diskussion i det tidiga 1990-talets feminism som rörde perspektiv och olikheter i utgångspunkter socialt, samhälleligt och dessas inverkan på kunskapsprocesser. Riktigt hur det hela hängde ihop eller hur det kunde knytas an till en diskussion om kunskap i skolan visste jag inte. Men eftersom forskning i sig har moment av utforskande, det vill säga man måste inte med nödvändighet veta svaren på frågorna man ställer och nyfikenhet kan betraktas vara en väsentlig drivkraft för forskning, så grep jag mig an mitt studium. Dock med viss oro för hur det hela skulle kunna fogas samman.

Under tiden mitt arbete pågått med den diskussion som jag var intresserad av att återvända till fick jag frågor om att skriva texter eller hålla föredrag i vissa specifika sammanhang. Jag såg att det skulle gå att ansluta sådana uppdrag till mitt pågående arbete. Som vanligt är deltog jag också i konferenser där jag presenterade utkast och delresultat av mitt arbete. På så vis prövade jag mig fram ifråga om hållbarheten hos olika teoretiker och relevansen av dem för det jag ville komma åt i min forskning. En del av dessa texter har kommit att fungera som viktiga förarbeten till den här rapporten.

Som en del av min forskningsprocess har jag också läst mycket och här valt bort det som jag kommit att betrakta som inte direkt fruktbart för denna framställning. Dock finns en avgränsning som är väsentlig att tydliggöra: jag har företrädesvis valt att läsa och bearbeta feministiska texter. De är författade av filosofer, statsvetare, sociologer, pedagoger, etiker och andra. Avgränsningen har jag gjort utifrån att jag har ansett att mitt bidrag till forskarsamhället och det offentliga samtalet om kunskap i ett mer mångkulturellt samhälle borde utformas så. Den kunskap jag genom åren har erövrat som etiker med viss feministteoretisk inriktning tas så bäst i anspråk. Min diskussion kommer därmed främst att behandla feministiska teoretiker. Inte så att andra inte är viktiga – dialog är oerhört viktigt, men utifrån den relativa frånvaron i det offentliga samtalet av flera av dessa teoretiker och därmed deras perspektiv och arbeten, så anser jag att samtalet tillförs något.

Att ingå i en stor grupp av forskare som i miljön *Gemensamma värden?* har varit roligt. Perspektiven bryts, olikheter i metodansatser framträder och nya relationer utvecklas. Jag vill rikta många varma tack till alla i projektet *Gemensamma värden?* och alldeles särskilt till professor Sven Hartman, Lärarhögskolan, Stockholm. Sven har varit en uthållig och

ständigt inspirerande forskningsledare. Vid Högskolan Dalarna har den kollegiala miljön som jag känt den varit positiv, nyfiken och inspirerande. Min etiker-kollega, teol. dr. Johanna Gustavsson Lundberg och våra ständiga samtal har varit en värdefull källa till glädje och kraft. Också min relativt nya kollega, professor Gudmar Aneer, som leder det religionsvetenskapliga seminariet har varit en rolig och inspirerande bekantskap. I det seminarium jag själv har lett med doktorander och kollegor med intresse för etik- och värdegrundsfrågor har jag också fått utbyta mycket. Särskilt värdefullt i det sammanhanget har mitt samarbete med professor Lars Petterson varit. Lars läsningar av mina texter har varit av stort värde. Dessutom, av stor betydelse för mig personligen, och akademiskt tillika, är det utbyte med två universitet i Sydafrika som jag tillsammans med kollegor där och hemma vid Högskolan Dalarna initierat och bedrivit sedan år 2000. I våra gemensamma tvärvetenskapliga studier av mänskliga rättigheter och demokrati har frågor om kunskap, olikheter i perspektiv och utgångspunkter fått en särskild belysning. Grundutbildningssamarbetet har för mig fått en fortsättning i ett nätverkssamarbete, South-Africa – Sweden Systems to Systems Research Cooperation, SSSRC, under ledning av professor Catherine Odora Hoppers. En del av erfarenheterna från dessa sammanhang finns också redovisade i den här rapporten.

Då jag presenterar mig som etiker får jag ibland frågan om var jag studerat etik. Jag brukar då svara att jag disputerat i etik vid teologisk fakultet men att vi där närmade oss etik såväl filosofiskt som teologiskt. I anslutning till det här arbetet som nu ska redovisas är det viktigt att framhålla att även om jag som akademiker har en god religionsvetenskaplig skolning och är passionerat intresserad av vissa religionsvetenskapliga och teologiska frågeställningar, så har jag här lämnat det religionsvetenskapliga åt sidan och närmar mig frågorna om kunskap utifrån allmän feministisk filosofi och etik samt pedagogik. Och sedan mina första akademiska studier i disciplinerna psykologi, sociologi och pedagogik har frågeställningar om kunskap och kunskapsinhämtande intresserat mig, inte minst i relation till en värld där vi människor lever under väldigt olika villkor.

Ett förord som detta måste självklart också innehålla ett tack till Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté samt till Högskolan Dalarnas två forskningsråd för Lärande respektive Humaniora och sam-

hällsvetenskap som ställt medel till förfogande för forskningsprojektets genomförande. Tack!

Sedan jag påbörjade arbetet med den här rapporten har jag fått göra nya bekantskaper. Min arbetsplats är numer Umeå universitet, Lärarutbildningsfakulteten, och mer specifikt Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. Under hösten 2006 har jag också där diskuterat ett par kapitel i denna rapport och fått värdefulla synpunkter. Ett särskilt tack riktar jag till min kollega Lennart Spolander som läst helheten av mitt manus i slutstadiet och gett mig synpunkter att begrunda.

Min tjänst i pedagogiskt arbete har sin inriktning mot frågor om värdegrund, genus och kulturell mångfald. Att gemensamt med kollegor i utbildning, forskarutbildning och forskning få utveckla detta område är en spännande utmaning. Förhoppningsvis kan en rapport som denna också bli ett bidrag till arbetet med dessa frågor i lärarutbildningssammanhang, annan utbildning och fortsatt forskning.

Nordingrå och Falun, november 2006
Karin Sporre

1. Vad är problemet?

Låt mig börja i Cuernavaca, Mexico, 1974. På centrat *Our cabaña* är vi ett tjugofemtal unga kvinnor från hela världen, samlade till ett seminarium om utbildning. Under tio dagar får vi brottas med oss själva, våra bakgrunder, livsförutsättningar och de mål vi vill arbeta för – speglade i den unika gemenskap vi utgör för varandra. Vilka mål vill jag en kvinna från Sverige arbeta för? Hur förhåller de sig till de mål Lydia från Ghana sätter upp för sig? Eller någon annan av deltagarna? Och, hur relaterar målen till våra vandringar och möten med barn och vuxna i en fattig del av Cuernavaca, staden där vårt kurscenter ligger?

Som ytterligare en del av detta långa seminarium med radikala pedagoger som ledare gör vi en dag följande övning. Vi sitter alla i en oval av stolar utmed väggarna i vårt stora seminarierum. Två stolar står i mitten av rummet med ryggarna emot varandra. Två av deltagarna sitter på dem och blir ombedda att beskriva rummet de ser framför sig. Vi andra som ser på, lyssnar till beskrivningarna och konstaterar att de beskriver rummet på ganska olika sätt – därför att de utifrån sin position i rummet ser olika saker. Ändå är det samma rum de beskriver! Eftersom vi som är åskådare enkelt kan se helheten av det rum de två på stolarna bara ser en del av, ser vi det uppenbara – att båda kan ha helt rätt i sina beskrivningar av rummet trots att det de uttrycker är påtagligt olikt vartannat.

Då de båda beskrivit rummet – med de olika bilderna som följd, blev de sedan ombedda att byta plats med varandra. Och då fick vi som lyssnade höra dem beskriva rummet på nytt. Plötsligt blev deras beskrivningar mer lika varandra. Utifrån en erfarenhet som denna kan följande fråga väckas: Spelar det roll för hur vi beskriver saker och ting, vilken utgångspunkt vi har och därmed vilket perspektiv som är vårt?

För många är svaret på en sådan fråga ett självklart ”ja”. På en praktisk vardaglig nivå kan det tyckas självklart, särskilt i umgänget med varandra när olikheter i utgångspunkter är närvarande. Däremot är detta inte självklart eller oproblematiskt i de föreställningar och traditioner om kunskap vi arbetar med och stöder vårt vetande emot - att våra utgångspunkter kan ha betydelse. Därför har jag velat studera detta, frågor som den ovan, om utgångspunkter och perspektiv i relation till kunskap och värderingar. Här i första kapitlet kommer jag att precisera rapportens

frågeställningar, diskutera avgränsningar och metodöverväganden med flera frågor.

Bakgrund

På övningen jag nyss beskrivit följde samtal, om perspektiv och om olikheter i beskrivningar och uppfattningar om verkligheten, samt deras beroende av utgångspunkter. Erfarenheterna från det här seminariet kom förmodligen att på många sätt påverka oss deltagare och stimulera till fortsatt reflektion om olikheter i synsätt och hur vi formulerar kunskap. Vikten av att prövande lyssna till andras berättelser och bilder, samt komplexiteten i formulerande av kunskap var med kraft understruken.

Här i rapporten har jag följt upp ett intresse jag haft länge. Det rör frågor om kunskap och samhälleliga utgångspunkter.[1] Spelar olika utgångspunkter samhälleligt sett en roll när vi formulerar kunskap? Om det gör det, vad får det för konsekvenser för hur vi kan tänka omkring kunskap? Ungefär så kan frågorna formuleras. Jag ska strax precisera dem.

Det svenska samhället beskrivs idag som mångkulturellt. Genom arbetskrafts- och flyktinginvandring finns en större närvaro av olika kulturer än för femtio år sedan. Genom globalisering är också det svenska samhället indraget i politiska, ekonomiska och kulturella skeenden på ett sätt som inte tidigare ägde rum. Dessa utvecklingstendenser ställer frågor av många olika slag. Inom utbildningsområdet, som den här rapporten vänder sig emot, reses en rad olika frågeställningar. Hur hanterar vi fördomar och rasism? Finns en underförstådd implicit etnocentrism, en förutsatt svenskhet, i skolans praktik och styrdokument? Hur behandlar vi alla lika och korrigerar för orättvisor, när de äger rum? Hur förstår vi i Sverige oss själva och vårt utbildningssystem i ett globalt utbildnings-

---

[1] Intresset föddes under 1970-talets livaktiga diskussioner om olika pedagogiker och kunskapssyner. Det har bland annat avspeglat sig i två texter före starten av detta forskningsprojekt, Karin Sporre, ”När slutar vita västerländska män att ’vara’ normala? Om feminism och teologi: via förtryck och erfarenhet till belägen kunskap och subjektsdiskussion”, i *Levande, om församling, teologi och samhälle,* Lennart Molin, red., Stockholm: Verbum, 1996, och Karin Sporre, ”Cupboards, Neo-liberalism, Knowledges and Ethics”, i *And There Were Also Women Looking On From Afar,* Askola, I. och Njoroge, N., red., Geneva: WARC, 1998.

samhälle? Om vad behöver vi idag utveckla kunskap för att vidareutveckla en adekvat skol- och undervisningspraktik där alla behandlas lika och där envar på ett för sig effektivt och värdefullt sätt kan använda utbildningssystemet?

I *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis*[2], en av rapporterna från Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, belyses kritiskt situationen idag inom skola och högre utbildning i Sverige särskilt ifråga om makt och integration. Rapporten ger översikt över befintlig forskning och resultat från forskning av olika slag redovisas.

Här i rapporten är jag intresserad av att bearbeta vad jag menar är ett bakomliggande problem. Då vi möts som kunskapsaktörer i ett mångkulturellt samhälle kan det variera vad vi förstår som sann kunskap, som rätt eller orätt, som gott eller ont. Vi är långtifrån alltid överens. Det kan handla om det som vi kallar fakta, eller uppfattningar som vi mer anser hör samman med värderingar – men våra uppfattningar kan divergera. Ibland kan det vara så att vi undrar om vi har olika uppfattningar för att vi ser ett visst förhållande utifrån olika utgångspunkter. Spelar det någon roll vem vi är, var vi kommer ifrån, eller vilken bakgrund som är vår? Spelar det roll i skolan? Vad betyder faktorer som kön, klass och hudfärg i skolarbetet? I hur någon blir lyssnad på i klassrummet? I hur den kunskap hon eller han uttrycker tas emot? För den kunskap han eller hon artikulerar?

Det är frågor som dessa som jag vill belysa med den här rapporten. Och jag vill göra det genom att återvända till en diskussion inom feministisk teori från början och mitten av 1990-talet. Då fördes intensiva diskussioner om kunskapsteori, eller epistemologi. Det skedde mot bakgrund av hur kvinnors vetande tagits emot i samhället, mot bakgrund av det vetande om kvinnor som genom årtusenden och århundraden formulerats i akademier, i vetenskapssamhället, och utifrån artikulerade olikheter mellan kvinnor. Den här diskussionen har jag velat studera därför att den prövar tanken att olikheter i bakgrund har betydelse. Konsekvenser av detta för diskussioner om kunskap i ett mångkulturellt samhälle hör till jag kommer att behandla här. Samtidigt vill jag initialt

---

2 SOU 2006:40, *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis,* Lena Sawyer & Masoud Kamali, red., Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering.

framhålla att jag inte betraktar kulturer som något oföränderligt över tiden och inte heller ser jag det som om individers identiteter ensidigt bestäms av tillhörigheten till en given kultur. Att identiteter är komplexa, föränderliga och kan konstrueras på en mångfald olika sätt finns forskning som stöder.[3] Men för att kunna diskutera olikheter i perspektiv och utgångspunkter så måste de benämnas.

Frågeställningar

Min huvudfrågeställning är:

På vilket sätt belyser den kunskapsteoretiska diskussionen inom feministisk teori från 1990-talet frågor om kunskap i ett utbildningsvetenskapligt sammanhang i ett mångkulturellt samhälle som Sverige?

Följande delfrågeställningar behandlas:

Vad karaktäriserar feministisk kunskapsteoretisk diskussion under 1990-talet? Vilken var dess idéhistoriska bakgrund? Vilka kunskapsteoretiska och andra konsekvenser får dess fokus på olikheter i utgångspunkt mellan människor? Vidare, vilken riktning pekar dessa diskussioner ut för en pedagogisk praktik i ett mångkulturellt samhälle, med särskilt fokus på diskussioner om olika synsätt ifråga om värderingar? Vidare, vad kan den feministiska diskussionen om ett ansvarigt sätt att skapa kunskap innebära?

Metod och material
Urval och andra överväganden

Ett studium som detta blir med nödvändighet företrädesvis ett teoretiskt studium. Det är främst ett studium av texter där frågeställningarna ovan avgränsar det. Frågeställningarna fungerar som det analysverktyg med vilket jag som forskare närmar mig texternas innehåll, det vill säga frågeställningarna anger vad i texterna mitt intresse riktas mot. Därmed är frågeställningarna centrala i metodhänseende för den textanalys jag arbetar med.

---

[3] Se t ex Sissel Østberg, *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere.* Oslo: Universitetsforlaget, 2003 och Judith Narrowe "Othering from Within – Sometimes Other, Sometimes Not. On being a Young Turk in Sweden, i Karin Sporre & H Russell Botman, red., *Building a Human Rights Culture. South African and Swedish Perspectives.* Falun: Högskolan Dalarna, 2003.

En del av studiet utgörs av en mindre idéhistorisk delstudie. Då granskar jag texter som utgör bakgrunden till det som blir 1990-talets feministiska kunskapsteoretiska diskussion. Jag redogör då för idéerna hos några viktiga aktörer i den tidiga kritiska feministiska kunskapsteoriska diskussionen. Den granskningen begränsar jag till 1980-talet. Inskrivet i den andra vågens feminism från 1960-talet och framåt menar jag att det utgör en rimlig avgränsning, eftersom det är främst under 1980-talet som den kunskapsteoretiska diskussionen börjar ta fart och få tydlig omfattning. 1980-talets diskussion kan därmed och därtill här i rapporten fungera som en god introduktion till 1990-talet.

I min granskning av 1980-talet behandlar jag som redan nämnts flera olika feministiska teoretiker. Då jag behandlar 1990-talet har jag valt att studera texter av en filosof, kanadensiskan Lorraine Code, en avgränsning som kan behöva motiveras. Då Lorraine Code själv i en översiktsartikel om kunskapsteori beskriver samma tidsepok som jag behandlar här, beskriver hon ett livaktigt och mångfasetterat teoretiskt arbete med olika tyngdpunkter som empirism, ståndpunktsteori och postmodernt inspirerade ansatser med flera hållningar.[4] Varför då välja en filosof? Flera olika skäl ligger bakom mitt val att studera hennes arbeten. Hennes bok *Rhetorical Spaces. Essays of Gendered Locations*[5] kombinerar ett samhällsvetenskapligt intresse för människors positionering, det vill säga deras samhälleliga inplacering på grund av kön/genus, klass, hudfärg med flera faktorer, med en långtgående filosofisk diskussion. Code har, menar jag, filosofiskt dragit ut konsekvenserna av det fokus på olikheter mellan människor ifråga om kön/genus, hudfärg, klass, sexualitet och ålder med mera, som hon lägger som en förutsättning för sin kunskapsteori. Hon driver sitt arbete till den punkt där hon också diskuterar relativism och sanningsbegrepp och bearbetar så de kunskapsteoretiska frågorna mycket ingående. De är konsekvent huvudföremål för hennes diskussion. Detta är mina främsta skäl för att välja hennes arbete. Därtill utvecklar hon sin diskussion i relation till anglosaxisk analytisk filosofisk tradition, positivism och polemiserar mot dess dominans inom hela den vetenskapsteoretiska diskussionen. I Sverige har som jag uppfattar det,

---

[4] Lorraine Code, ”Epistemology”, i Alison Jaggar & Iris M. Young, red., *A Companion to Feminist Philosophy,* Oxford: Blackwell Publishers, 1998.

[5] Lorraine Code, *Rhetorical Spaces. Essays on Gendered Locations,* New York: Routledge, 1995.

fram till relativt nyligen en motsvarande dominans funnits, där först på senare år mer av kontinental filosofi och alternativa synsätt börjat kunna göra sig gällande. Code kan alltså sägas ha befunnit sig i en situation som kan påminna om den svenska vilket är ytterligare ett skäl för mitt val.

Samtidigt som de ovan angivna skälen talar för att Code är specifik är hon samtidigt i många avseenden en typisk företrädare för feministisk teori: det finns en tydlig kritik mot tidigare patriarkala tendenser i vetenskapssamhället, en vilja till nytänkande och skapande av ny kunskap, samt ett tydligt ställningstagande för kvinnors och andra utsatta gruppers situation i världen. Så Code kan sägas vara såväl specifik som typisk. Den feministisk filosofiska diskussionen innebär ofta som jag ser det att det filosofiska förs i dialog med ett sociologiskt-historiskt synsätt. Vidare finns hos Code ett starkt intresse för hur teori och praktik interagerar och hennes diskussion om ansvarigt vetande (eng. responsible knowing) kan med fördel anknytas till en pedagogisk diskussion. I min behandling av hennes femtonåriga arbete med kunskapsteori är det hennes arbete *Rhetorical Spaces. Essays on Gendered Locations* som jag ägnar största delen av min analys. Tidigare texter av henne fungerar dock som ett betydande stöd i introduktionen och analysen av hennes tänkande.

Självklart måste det dock sägas att det utgör en begränsning att studera frågorna ovan ur en främst en filosofs perspektiv, men utifrån frågornas komplexitet menar jag att ett urval är nödvändigt och försvarbart. Och att välja Lorraine Code innebär ett studium av en filosof med ett omfattande arbete inom det kunskapsteoretiska fältet. Att på detta sätt gå på djupet med en feministisk filosof ger alltså förutsättningar för att frågorna ska kunna få en god belysning. I kapitel tre då 1980-talet behandlas ger jag en översikt över fler aktörer och inriktningen på deras arbete. Detta återspeglar en del av livaktigheten i den feministiska kunskapsteoretiska diskussionen. Det kan också uppfattas som en begränsning att jag i mitt val av Code inte behandlar de senaste årens feministiska diskussion där det postmoderna och postkoloniala tydligt kommit till uttryck, eftersom mitt arbete med hennes texter sträcker sig fram till 1995. Mitt skäl för avgränsningen är som jag angivit ovan att Code så tydligt sätter de samhälleliga förutsättningarna i relation till den filosofiska diskussionen präglad av analytisk filosofisk tradition och positivism, och genom detta bidrar till en uppgörelse med dessa betydande vetenskapsteoretiska paradigm. Ett sådant arbete har, menar jag, avgö-

rande bakomliggande betydelse för postmodern och postkolonial diskussion och bidrar konstruktivt till den.

Eftersom mitt studium har genomförts inom ett projekt med namnet *Gemensamma värden?* och i en utbildningsvetenskaplig kontext har jag valt att konkretisera den feministiska kunskapsteoretiska diskussionen i relation till diskussionen om den svenska skolans värdegrund. Inledningsvis kommer jag därför att redovisa framväxten av det som formulerats som värdegrund i de svenska läroplanerna från 1990-talet. Detta för att teckna den ram inom vilken diskussionerna om etik och värdegrund förs idag i och om den svenska skolan. Utöver den presentationen har jag därtill valt att mycket kortfattat analysera värdegrundstexterna utifrån ett fokus på gemensamma värden. Längre fram i rapporten, i kapitlen fem och sex, efter genomgången av Lorraine Codes kunskapsteori, fortsätter min diskussion av frågor om etik, värdegrund och pedagogisk praktik, då färgat av vad studiet av Codes kunskapsteori gett. Detta innebär att jag i min behandling av de frågorna låter mig avgränsas av detta och inte behandlar en mångfald av frågor som kan resas om skolans värdegrund och det mångkulturella samhället, som till exempel frågor om det mångkulturella klassrummet, interkulturell pedagogik med flera intressanta frågor.

Som framgått är mitt perspektiv etikerns när jag närmar mig min uppgift. Detta innebär att jag där så kan vara motiverat anknyter till etisk teori och att frågeställningar utifrån etisk teori färgar mitt angreppssätt. Så denna studie ligger i ett skärningsfält mellan feministisk teori, etik och pedagogik. Redan tidigare har jag markerat att mitt bidrag i denna studie företrädesvis ligger i att jag redovisar diskussioner ur feministisk teoritradition. Somliga hade säkert önskat att jag i mycket högre grad anknutit och gjort tydliga relationerna till allmän filosofisk (det vill säga icke-feministisk, varför nu det är allmänt?) diskussion, eller att jag mer långtgående dragit ut riktlinjer inemot pedagogisk praktik. Det har jag inte gjort, eftersom denna studie har sin tyngdpunkt i att redovisa en diskussion inom feministisk teori och dra ut konsekvenser av den för synen på kunskap i ett mångkulturellt samhälle. Detta är mitt bidrag, och att kritiskt diskutera och vidareutveckla det är andra välkomna att göra.

Viktiga begrepp

En rad centrala begrepp ovan behöver tydliggöras. De första av dem är feminism eller snarare feministisk teori. I *Först när vi får ansikten – ett*

flerkulturellt samtal om feminism, etik och teologi[6] har jag ingående i kapitel två diskuterat feminism, feministisk teori, kön, genus, kvinnligt och manligt med flera begrepp. Jag utvecklade där bland annat vad jag benämnde en mångkulturellt öppen feminism. Med det menade jag då en feminism som är beredd att teoretisera såväl kön, som klass, hudfärg med flera kategorier.[7]

Centralt i en sådan är alltså som jag ser det, en öppenhet för att kategorin kön samvarierar med klass, hudfärg[8], etnicitet, sexualitet och ålder med flera kategorier. Som jag ser det innebär en sådan hållning en beredskap för att analysera hur kön och andra asymmetriska maktordningar mellan människor är verksamma i en given situation, i institutionella sammanhang, texter, eller vad annat som studeras. Samtidigt som olika kategorier studeras fasthålls kategorin kön, det vill säga studiet av den ges inte upp. Detta gör ett studium feministiskt. Den mångkulturellt öppna feminism som jag har beskrivit här och tidigare är i linje med de diskussioner om intersektionalitet som i början av 2000-talet artikulerats i Sverige. Den diskussionen anknyter jag till i kapitel sex.

I *Först när vi får ansikten* genomför jag en bestämning av vad jag menar med feminism. Jag formulerar där tre huvuddrag som kortfattat kan sammanfattas så: a/ att feminism tar sin början i att orättvisa begås mot kvinnor vilket gör att kategorin kön kritiskt måste undersökas; b/ att makt antas höra samman med mäns samhälleliga positioner; samt c/ att olika aktiviteter iscensätts för att förändra mot en rättvis ordning. Jag diskuterar där dessa tre huvuddrag ingående.[9]

För mitt arbete här kan en bestämning som denna fungera. Jag arbetar med texter ur en teoritradition som kan benämnas feministisk och som delar villkoren a/ - c/ ovan. Ett särskilt problem mot att benämna teoritraditionen feministisk utgör den kritik som riktats av svarta ameri-

---

6 Karin Sporre, *Först när vi får ansikten – ett flerkulturellt samtal om feminism, etik och teologi*. Lund Studies in Ethics and Theology, 9. Stockholm: Atlas Akademi, 1999.

7 Sporre 1999, s 55-103 och särskilt avsnitt 2.3-2.4, s 60-75.

8 Jag använder genomgående hudfärg som begrepp och inte ras. Detta som en kritisk markering mot att teorier om ras konstruerats och påståtts ha en biologisk grund och använts för att förfölja, utnyttja och förtrycka människor. Då jag använder ras är det när jag refererar någon som använder det i sin text.

9 Sporre 1999, s 64-71.

kanska ”feminister”, womanister mot vit feministisk teori. Jag inkluderar också womanistiskt arbete inom det jag i vid mening kallar feministiskt, vilket egentligen inte är tillfredsställande. Jag finner emellertid inget språkligt bättre sätt att lösa det på.[10] Här i rapporten i kapitel tre introducerar jag womanism och dess kritik mot vit feminism mer utförligt.[11]

Genomgående i titel och i rapporten skriver jag om feministiska perspektiv och feministisk teori – inte genusvetenskapliga. Jag anser det motiverat utifrån att de aktörer inom den teoritradition jag bearbetar material ur själva benämner sitt arbete ”feminist theory” (undantaget womanism ovan). Det tydliggör materialets hemvist och tydliggör det ställningstagande för rättvisa för kvinnor som finns. Samtidigt finns inom den feministiska rörelsen genom många av dess aktörer ett tydligt ställningstagande mot den heterosexuella könsmaktordningen, vilket leder till ett ställningstagande till förmån för homosexuella och lesbiska. Detta gör att det finns uppenbara teoretiska öppningar och släktskap med queer-theory, genusvetenskap och feministisk teori.

En omfattande diskussion har förts om begreppet kön. Detta har skett inte minst utifrån den engelskspråkiga diskussionen om ”sex” och ”gender” och om konstruktion av kön och essentialism.[12] Ifråga om innebörderna av de svenska begreppen kvinna, man, kvinnligt och manligt i relation till de engelska har Ulla Holm fört en utförlig diskussion.[13] Hennes poäng är att mellan de engelska begreppen ”woman, man, female/feminine, male/masculine” finns en tydligare åtskillnad mellan det biologiska och det socialt-kulturella medan dessa innebörder i väsentligt högre grad hålls samman i de svenska motsvarande begreppen. Alltså,

---

[10] Jmfr min diskussion i Sporre 1999, s 71-75, särskilt s 73 och not 23.

[11] En utförlig behandling av en womanistisk etiker, Katie G Cannon, utgör kapitel fyra i min avhandling, Sporre 1999, s 153-252. Titel: ”Att överleva mjöldaggen – en womanistisk etik.”

[12] Essentialism återkommer jag till i kapitel tre och fyra. Då ges en del bakgrund till den diskussionen inom feministisk teori. Mycket kortfattat kan man säga att då essentialism diskuteras i relation till kön handlar det om kvinnor och män i grunden är olika och har grundläggande olika egenskaper som följer med det biologiska könet. Se också Natalie Stoljar, ”Essentialism”, i *Encyclopedia of Feminist Theories,* red. Lorraine Code, New York: Routledge, 2000. Se också Sporre 1999, s 85-87 samt 87-101.

[13] Ulla Holm, *Modrande och praxis. En feministfilosofisk undersökning,* Göteborg: Daidalos, 1993, s 63f.

det biologiska och kulturellt-sociala hålls mer samman i de svenska begreppen. Utifrån detta och utifrån nedtoning av diskussionen mellan biologiskt och socialt kön som följt efter Judith Butlers diskussion om ”sex, gender and desire” som iscensättningar[14] använder jag genomgående begreppet kön som täckande såväl det som ibland betecknas som socialt kön och som biologiskt. Någon enstaka gång skriver jag kön/genus för att markera att jag håller ihop de två innebörderna. På engelska skriver man ibland ”gendered” för att beskriva att något ses utifrån ett sådant perspektiv eller att en viss position är ”gendered”. På svenska använder jag då ”könad” som adjektiv, vilket inte är ovanligt i feministiska texter.

Redan i *Först när vi får ansikten* var jag influerad av ett kunskapsteoretiskt angreppssätt som det jag här har gått vidare med att undersöka konsekvenserna av. Jag angav därför att studiet då rörde sig inom en sådan kunskapsteoretisk ram och att det var väsentligt inom en sådan att ange den position studiet utgick ifrån. Den samhälleliga belägenheten för studiet och dess aktör var väsentligt att ange. Ingen outtalad, eller förment, neutralitet var studiets förutsättning.[15] Konsekvenserna av ett sådant ställningstagande och av den kunskapsteoretiska hållning hos Lorraine Code som jag kommer att undersöka här är att utgångspunkterna, den samhälleliga belägenheten eller positionen hos den kunskapssökande är av betydelse. En sådan utgångspunkt innebär ett ställningstagande för kunskapsprojekt som begränsade, kontextuella eller lokala. Detta påverkar också de sanningsanspråk som kan formuleras.

Det är frågor som de ovan som kommer att behandlas här i rapporten. En delvis annan diskussion om kunskap, om olika former av kunskap, behandlar jag inte. Den diskussionen och dess idéhistoriska sammanhang har i svenskt akademiskt sammanhang de senaste åren behandlats av Bernt Gustavsson, vars arbeten jag hänvisar till ifråga om detta.[16]

---

[14] Judith Butler, *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity.* New York: Routledge, 1990.

[15] I Sporre 1999 byggde jag detta på Donna Haraways essä ”*Situated Knowledges”* i *Simians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature.* London: Free Association Books, 1991.

[16] Bernt Gustavsson, *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning.* Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2000, och *Vad är kunskap?, En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap,* Stockholm: Skolverket, 2002.

Inledande i kapitel tre då jag börjar introducera den feministisk kritiska diskussionen om kunskapsteori placerar jag kortfattat in den diskussionen i den allmänfilosofiska. Ett av mina svåra överväganden har gällt hur mycket av allmänfilosofisk och vetenskapsteoretisk kunskap jag kan förutsätta hos mina läsare och hur mycket av bakgrundskunskap jag borde ge. Ibland kan bakgrundskunskap vara nödvändig för att till exempel förstå Lorraine Codes polemik och jag har brottats med hur mycket av sådan bakgrund jag ska ge. Problemet som jag ser det är emellertid att det är näst intill omöjligt att skriva kortfattat om så komplexa frågor som kunskaps- och vetenskapsteori och samtidigt göra aktörer och tanketraditioner rättvisa. Därför förlitar jag mig på att läsaren själv förser sig med uppslagsverk där så kan behövas.[17]

En av Lorraine Codes förutsättningar då hon diskuterar kunskapsteori är att en mer allmängiltig kunskapsteori bör kunna omfatta och assistera människors sökande efter kunskap omkring frågor som för dem är väsentliga och att de anspråk de gör på att deras kunskap är giltig ska mötas av ett intresse från dem som strävar efter att teoretiskt bearbeta frågor om kunskap. Det vill säga Codes syftar till en ”bred” kunskapsteori som kan hantera också vardagligt ställda anspråk på kunskap – inte bara tillfredsställande kan hantera en mer begränsad filosofisk diskussion om kunskap. Detta ställningstagande finner jag väsentligt.

I linje med en diskussion bland feminister om relationer mellan fakta och värdering gör jag inte så att jag skarpt skiljer mellan fakta och värdering. Ibland är fakta bemängda med värderingar och värderingar, eller värden, har en tydlig relation också till fakta. Detta gör att jag inte betraktar värden och värderingar som något åtskiljt från kunskap i övrigt. De är en del av det vi har eller söker kunskap om. Detta ställningstagande innebär dock inte att jag omfattar en uppfattning som hävdar att vi kan sluta från fakta till värdering, gå från vara till böra.[18] Jag menar också att det är väsentligt i diskussioner om komplexa frågor att söka vad som

---

17 Bland etiker brukar Lars Bergström *Grundbok i värdeteori,* Stockholm: Thales, 1990, fungera som en introduktion i vetenskapsteori där frågor om bland annat kunskapsteori och sanningsbegrepp diskuteras. Rapporten representerar också som jag uppfattar det synsätt som de Code kritiskt formulerar sig emot.

18 Detta mitt ställningstagande diskuterar jag mer i Sporre 1999, s 149f, se därvid not 80 och övriga hänvisningar i texten.

kan styrkas med fakta grundad på till exempel korrekt insamlad och tolkad statistik.

I rapportens titel beskriver jag vårt samhälle som mångkulturellt, jag väljer alltså det begreppet för att beskriva Sverige i början av 2000-talet. Då jag gör det syftar jag på att vårt land genom invandring de senaste fyrtio till femtio åren fått en större mångfald i det att fler människor har sin bakgrund i andra kulturer än den svenska. Utöver detta faktiska förhållande så har frågor de senaste åren aktualiserats i offentlig debatt om hur den samhälleliga samlevnaden mellan olika kulturella och religiösa grupper och en traditionell svensk majoritetskultur ska realiseras. Därför väljer jag den benämningen mångkulturellt för att vid den här tidpunkten benämna Sverige. Självklart hyser jag ett stort intresse för hur dessa samhällsfrågor ska få sin lösning, men mitt bruk av begreppet här är inte i sig ett ställningstagande för en lösning av dessa frågor i en eller annan riktning. De frågorna kräver sin särskilda diskussion och behandling. Men det är denna samhällsutveckling som utgör en väsentlig förutsättning för de frågor jag studerat i rapporten.

Rapportens huvudtitel *Att se med andra ögon* är en metafor. I konkret mening kan man bara se med samma, sina egna ögon. Med valet av titel vill jag utmana till reflektion över betydelsen av olikheter i utgångspunkter och perspektiv. Var kan det föra oss om vi försöker se med någon annans ögon – kan det få oss att se med andra ögon, se på ett annat sätt? Som berättelsen från Mexico inledningsvis skildrar, om vi byter plats med någon annan, vad ser vi då? Vad kan det tillföra oss av kunskap, om vi prövar någon annans perspektiv? I ett samhälle där människor möts med olika erfarenheter, med bakgrund i olika kulturer, med olika livsåskådningsmässiga övertygelser blir det, menar jag, av vikt att försöka se med andras ögon, för att kanske kunna se med andra ögon.

I en feministisk diskussion om kunskap kommer också erfarenheter in, vilket kapitel tre kommer att tydliggöra. I den andan har jag också låtit erfarenheter, som de ifrån Cuernavaca i Mexico, mina egna och andras, finnas med i min text.

Tidigare forskning

I kapitel tre sammanfattar och redovisar jag den feministisk kunskapsteoretiska diskussion som mitt arbete knyter an till och där kommer alltså den huvudsakliga forskningsöversikten. Och för att förtydliga, min egen forskningsuppgift har jag formulerat i frågeställningarna ovan och den

innebär en bearbetning av den feministiska diskussion jag refererar och sammanfattar i kapitel tre, tillika med genomgången och analysen av Lorraine Codes arbete i kapitel fyra. Utöver detta drar jag sedan slutsatser av denna diskussion i en diskussion om skolans värdegrund och om att ansvarigt skapa kunskap. Utöver den forskningsöversikt som kapitel tre och fyra innebär redovisar jag i anslutning till diskussionen genomgående i mitt arbete forskning inom näraliggande områden, det vill säga forskning som min studie ansluter till.

I snäv mening är forskning som bearbetar feministisk kunskapsteori och sedan prövar den mot en utbildningsvetenskaplig praktik där skolans värdegrund särskilt diskuteras med en tonvikt på etisk teori inte ett särskilt vanligt forskningsområde. Det är en form av tvärvetenskapligt studium. Däremot finns numer ett antal studier av värdegrundsområdet med olika inriktningar.[19] Likaså finns studier av interkulturell pedagogik. En studie som i viss utsträckning är näraliggande min är Elisabeth Gerles, *Mångkulturalism – för vem?*.[20] Däri anläggs ett feministiskt etiskt perspektiv i behandling av mångkulturalitet och utbildning då Gerle behandlar religiösa friskolor och utifrån det för en kritisk diskussion om bland annat gemensamma värden.

Disposition

I kapitel två kommer jag att ge en bakgrund till framväxten av diskussionen om skolans värdegrund. Jag granskar vad som skrivits fram som gemensamma värden och formulerar i det sammanhanget några frågor. Kapitel tre utgör en introduktion till den feministiska kunskapsteoretiska diskussionen. Det bildar därmed en bakgrund till Lorraine Codes arbete som presenteras i kapitel fyra och som utgör rapportens huvudkapitel. I kapitel fem drar jag slutsatser av Codes arbete särskilt satt i relation till etisk teori, pedagogisk praktik och diskuterar det jag kallar ett dialogiskt kommunikativt sanningsbegrepp. I det sjätte och avslutande kapitlet uppdaterar jag den feministiska diskussionen om olikheter med att kort introducera diskussionen om intersektionalitet och diskuterar frågor om

---

19 Några av aktörerna är Gunnel Colnerud & Robert Thornberg 2003, Gun-Marie Frånberg, 2006, Roger Fjellström, 2004 samt Kennert Orlenius, 2001. Nu börjar också avhandlingar produceras om lärares värdegrundsarbete, se t ex Sara Irisdotter, 2006.

20 Elisabeth Gerle, *Mångkulturalism – för vem?,* Nora: Nya Doxa, 1999.

skolans värdegrund och olikheter. Till sist ställer jag några frågor om vad ett ansvarigt skapande av kunskap innebär utifrån en berättelse. I rapportens slutord begrundar och avslutar jag detta arbete.

Skrivsätt

I mitt arbete med texter och analyser av dem, försöker jag genomgående klargöra var författaren vars texter jag arbetar med hävdar något visst, och var ett påstående är mitt eget. Jag strävar också genomgående efter att tydliggöra var jag iscensätter det studium som är mitt, vilka val jag gör och motiv därför. Detta sker genom att jag använde pronomen som ”jag”, ”mig” och ”mitt”. Jag använder inte ett ”vi” när jag menar ”jag”, som tidigare varit vanligt i viss vetenskaplig text. Ibland kan det dock bli väldigt många ”jag” i en text, och för att undvika detta går det att använda passivumkonstruktioner, som dock tenderar att bli språkligt tunga, men det är det alternativ som återstår. ”Vi”, använder jag ibland i min text, när jag refererar tillbaka till något som hänt tidigare eller som ska komma, till exempel: ”Som vi såg i kapitel tre” – då hänvisar jag till något som var uppenbart tidigare i framställningen. Min avsikt är inte att gömma ett jag i en skenbar plural. Kanske uppfattas det som påträngande av somliga läsare, som inte vill bli inkluderade i ett ”vi”, men detta användande av ”vi” är ett språkligt sätt att föra framställningen. Jag använder också ”vi” på ett annat sätt. Ibland skriver jag ”vi” och syftar på pedagoger. Med en pedagog menar jag någon som har ansvar för en kunskapsprocess. Det kan vara en lärare någonstans i utbildningssystemet, men det kan också vara någon ansvarig ledare för folkbildning, för en personal- eller arbetsgrupp i arbetslivet eller för fritidsverksamhet bland barn och unga.

2. Skolans värdegrund och gemensamma värden

Är det så att samhällen har gemensamma värden? I vilken utsträckning i så fall? Är det nödvändigt? Bör det vara så? Vidare, är det så att värden i större eller mindre utsträckning är gemensamma? Finns det dessutom många gemensamma värden i Sverige i början av 2000-talet? Eller fanns det fler, för säg, femtio år sedan? Ganska svåra frågor de där. Vem kan egentligen svara på dem? Eller snarare, hur kan man ge dem svar?

Inom skolan har en diskussion aktivt förts sedan början av 1990-talet om det som kommit att kallas skolans värdegrund. Man började då diskutera en gemensam värdegrund för skolan och pröva att formulera de värden den borde utgöras av. I diskussionerna förutsattes en relation mellan skolans och samhällets värdegrund, så att skolan skulle gestalta och förmedla samhällets värdegrund. 1994 kom nya läroplaner för grundskolan och gymnasieskolan, Lpo 94 respektive Lpf 94. I dem finns textavsnitt där en gemensam värdegrund för skolan uttrycks. 1998 kom läroplanen för förskolan, Lpfö 98, och i den hade textavsnittet om skolans värdegrund förändrats något i förhållande till de mer ursprungliga.

Året därpå, 1999, utlystes Värdegrundsåret – ett år från februari 1999 till mars 2000 – då frågor om skolans värdegrund särskilt skulle aktualiseras. Från Regeringskansliet, Utbildningsdepartementets Värdegrundsprojekt, kom material för att användas i skolor och diskussionerna om skolans värdegrund fortsatte.

I anslutning till detta värdegrundsår kom också två centra, ett vid Göteborgs och ett vid Umeå universitet, att få ett särskilt uppdrag några år framöver att stimulera forskning och utveckling inom området. Böcker kom också att publiceras av olika författare och aktörer. Så det sjöd av aktivitet. Men vad var då innehållet i denna värdegrund för skolan och varför skulle det intensivt arbetas med den?

Den senare frågan om varför man skulle arbeta med den kommer jag inte att söka efter ett svar på. Den frågan skulle kräva en typ av orsaksförklaring som är mer av historisk natur och involvera analyser av handlandet hos olika aktörer som politiker, skolfolk och andra. Det jag i stället kommer att göra är att skissa bakgrunden till värdegrundsdiskussionerna, beskriva och i någon mån analysera och kritiskt diskutera innehållet i den tänkta värdegrunden som den uttrycks i läroplanerna.

Förarbetet till 1990-talets nya läroplaner: Skola för bildning

Frågan om grundläggande värden i den svenska skolan är självklart inte ny. Att förmedla grundläggande värden har varit ett led i skolans uppgift att fostra barn och unga till samhällsmedborgare alltsedan folkskolestadgan infördes 1842. Dock, då begreppet värdegrund kom i bruk i början av 1990-talet kom denna diskussion att uttryckas i ett nytt begrepp. Begreppet värdegrund dyker upp hösten 1992 i förarbetena till de läroplaner som sedermera antogs 1994 respektive 1998, då 1991 års läroplanskommitté presenterar sitt betänkande *Skola för bildning*.[21]

Läroplanskommittén fick sitt uppdrag i februari 1991 av den dåvarande socialdemokratiska regeringen. Ulf P Lundgren gavs uppdraget att leda utredningen. Efter ett regeringsskifte då en borgerlig regering tillträdde hösten 1991 fick kommittén nya direktiv och så gott som samtliga ledamöter byttes ut. Kvar blev en ledamot och Ulf P Lundgren som fortsatt kom att leda kommitténs arbete. I september 1992 avlämnades betänkandet *Skola för bildning*.[22]

Direktiven

Om man väljer att jämföra de olika direktiv utredningen fick före och efter regeringsskiftet framgår av de första direktiven att det uppdrogs åt kommittén att formulera måldokument för samtliga skolformer, barnomsorgen inkluderad. Detta skulle ske för att samordna arbetet med måldokument utifrån en samsyn ifråga om de övergripande målen för verksamheterna i de skilda skolformerna. Härigenom avsåg man att skapa en sammanhängande, kvalitativt bättre och effektivare utbildning.[23]

Vidare understryks i de första direktiven vikten av att skilja mellan mål och riktlinjer samt kursplaner. Det tidigare brukade begreppet läroplan hade i sig samlat såväl mål, riktlinjer som kursplaner, men ersätts nu i direktivtexten av dessa andra begrepp, mål och riktlinjer, samt kursplaner.[24]

---

[21] SOU 1992:94, *Skola för bildning*. Huvudbetänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Allmänna förlaget, 1992.

[22] SOU 1992:94, s 3-4.

[23] SOU 1992:94, s 323.

[24] SOU 1992:94, s 322.

Ifråga om grundläggande värderingar hävdas att de värderingar som uttrycks i skollagen och de befintliga läroplanerna är djupt förankrade i vårt samhälle och ska ligga till grund för kommitténs arbete. Kommittén ombeds särskilt också att uppmärksamma de etiska frågorna.[25] Noteras kan att de grundläggande värderingarna i vårt samhälle som omtalas, inte specificeras ifråga om vilka de är.

Ett kunskapsområde som kommittén särskilt ombeds uppmärksamma är frågor om kulturarv och kulturförändring. Det formuleras så: ”[k]unskaper om det svenska kulturarvet, vår historia och vårt språk liksom förståelse och respekt för andra folks och nationaliteters kulturarv bör genomsyra utbildningen. En fast förankring i det egna kulturarvet skapar goda förutsättningar att förstå både det egna samhället, den kulturella mångfald som finns i Sverige och främmande kulturer.”[26] Vidare, i det närmast efterföljande stycket nämns olika exempel på internationalisering i skolan som ett viktigt skäl för bättre kunskaper i språk och om internationella och globala förhållanden.[27]

I de direktiv som i december 1991, det vill säga efter regeringsskiftet hösten 1991, presenterades för kommittén av statsrådet Beatrice Ask, lyfts frågorna om mål och riktlinjer med mera för barnomsorgen helt bort ur utredningens arbete, det vill säga läroplanskommittén ska endast arbeta med läroplaner för grundskolan och gymnasiet. Den möjlighet till att skapa samsyn för hela skolområdet, barnomsorg och förskola inkluderat, som formulerades som en unik möjlighet i de första direktiven, ses alltså inte längre som väsentlig.[28]

Trenden att skilja mellan mål och riktlinjer samt mer detaljerade kursplaner fortsätter från de första direktiven. Nu anges att läroplaner ska innehålla mål och riktlinjer, samt att nationella och lokala kursplaner ska utformas som utgör konkretioner av de mål och riktlinjer som formuleras.[29] Härigenom fullföljs en mer begränsad användning av begreppet läroplan än i tidigare läroplansarbete. Det framgår också tydligt av direktiven att systemet med skollag, läroplan, kursplaner, kommunala

---

[25] SOU 1992:94, s 323. Etik nämns också när kunskapsområdena ekologi och miljö diskuteras, s 325.
[26] SOU 1992:94, s 324.
[27] SOU 1992:94, s 324.
[28] SOU 1992:94, s 329.
[29] SOU 1992:94, s 329.

skolplaner och lokala arbetsplaner är en del av den målstyrning av skolan som förbereds.[30] Genom en tydlig ansvarsfördelning ifråga om vilka som formulerar vilka mål, ska utvärdering kunna ske, och ansvar kunna utkrävas.[31]

Det övergripande syftet för förändringarna inom skolan anges vara att utveckla Europas bästa skola. Genom att ämnena förstärks ska en sådan förändring med förbättrad kvalitet åstadkommas. Kursplaner och riktlinjer skall därtill utvecklas så att det skulle bli möjligt att införa en målrelaterad betygsskala med fler än fem steg.[32]

I direktiven exemplifieras också vad läroplaner kan innehålla som grundläggande riktlinjer som alla lärare skall vara skyldiga att följa. Saklighet och allsidighet i undervisningen nämns. Det sägs också att skolan inte är och inte kan vara värdemässigt neutral. Den bör som den tidigare gjort bygga på etiska normer som ”människolivets okränkbarhet, individens frihet, solidaritet med svaga och utsatta, respekt för den enskilda människans värde och integritet och allas lika värde, vilka genom kristen etik och västerländsk humanism har en djup förankring i vårt land.”[33] Dessa värden skall prägla undervisningen och bidra till att den stärker förmågan att göra etiska ställningstaganden.

Läroplanskommitténs förslag

Det förslag som läroplanskommittén efter sin utredning lägger hösten 1992 använder läroplan i den innebörd som redan föregripits i direktiven, det vill säga i läroplaner uttrycks övergripande mål och riktlinjer. Utredningen sammanfattar kraven på en läroplan så här:

> Sammanfattningsvis kan man säga att kraven på en läroplan är att den ska svara på frågor om vilka värden utbildningen ska vila på och vilken slags kunskap som skall väljas ut för lärande. Den skall ange vilket kulturarv i vid mening som skall överföras från en generation till nästa och hur skolan ska förbereda för en omvärld i förändring. Den skall också klargöra ansvarsfördelningen mellan olika inblandade aktörer och hur ansvaret skall utövas.[34]

---

[30] SOU 1992:94, s 331-333.
[31] SOU 1992:94, s 330.
[32] SOU 1992:94, s 333.
[33] SOU 1992:94, s 330.
[34] SOU 1992:94, s 141.

Utifrån de frågor som intresserar oss här i framställningen är det intressant att notera två saker: a/ att i läroplanen ska anges de värden varpå utbildningen ska vila, samt b/ att frågan nämns om vilket kulturarv som ska föras till nästa generation. Detta aktualiserar direkt eller indirekt frågor om gemensamma värden, vilka de kan vara samt hur gemensamma de kan vara.

Intressant att notera är vidare att i kapitel sex i *Skola för bildning* där förslagen till läroplaner för grundskolan och gymnasieskolan presenteras förekommer ordet värdegrund för första gången. Det har inte nämnts i direktiven men nu använder man termen värdegrund för de grundläggande värden som utgör en del av läroplanernas mål och riktlinjer.[35]

”Skolans värdegrund och uppgifter” är rubriken för den text som inleder de båda förslagen till läroplaner, för grundskolan respektive gymnasieskolan. I inledningen hävdas där att det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund och man hänvisar till skollagen efter att ha slagit fast att en demokrati inte är värdeneutral utan speglar väsentliga samhälleliga värden som historiskt vuxit fram. I förslaget till läroplan för grundskolan citeras direkt ur skollagen ur den paragraf som talar om att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att alla som verkar i skolan ska visa aktning för varje människas egenvärde och värna den gemensamma miljön. I förslaget för gymnasieskolan återges lydelsen av samma formulering.[36] Detta är alltså den övergripande utgångspunkten.

När sedan fyra grundläggande värden formuleras för grund- och gymnasieskola är de: människolivets okränkbarhet, individens frihet, solidaritet med svaga och utsatta samt alla människors lika värde. Dessa värden utgör, enligt förslaget till läroplan, kärnan i de värden skolan ska gestalta och förmedla. Tillsammans med aktningen för varje människas egenvärde och respekten för allt levande sägs de utgöra den etiska grunden för skolan. Dessa värden sägs vidare ha en djup förankring bland annat genom kristen etik och västerländsk humanism.[37] Vad som i de

---

[35] SOU 1992:94, s 142, 145, 147.

[36] SOU 1992:94, s 147 och s 161. ”Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö.”, s 147.

[37] SOU 1992:94, s 147 och s 161.

läroplaner som senare läggs fast blir ett femte värde, nämligen jämställdhet mellan kvinnor och män, fogas i detta förslag inte till de övriga fyra värdena utan formuleras betydligt längre ner i den inledande texten. Det står där som ett fristående påstående.[38]

I redogörelsen ovan för direktiven och sedan förslaget till läroplan kan vi se hur en grundläggande struktur för styrning av skolan växer fram, med skollag, läroplan, kursplaner – alla utformade på nationell nivå - och kommunala skolplaner och lokala arbetsplaner. Vidare blir det tydligt hur en diskussion om grundläggande samhälleliga värden som skolan ska gestalta och förmedla formaliseras och uttrycks i ett övergripande demokrativärde och fyra därtill specificerade värden. Vikten av att ge elever förutsättningar för etiska ställningstaganden understryks och värdena och etikens förankring i den svenska befolkningen utifrån kristen tradition och västerländsk humanism betonas. Kritiken som kommit att artikuleras i detta senare sammanhang kommer jag strax att komma tillbaka till.

Läroplanerna och värdegrund

Olika läsningar, olika frågor

1994 kom *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet,* Lpo 94, och *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna,* Lpf 94.[39] Utöver gymnasieskolan omfattar Lpf 94 också gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda. 1998 utvidgades räckvidden av Lpo 94 till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet. Samma år kom dessutom en ny förordning för förskolan, *Läroplan för förskolan,* Lpfö 98.[40] Därigenom förverkligades den ursprungliga tanken om en samsyn för samtliga skolformer ifråga om ”kunskap, utveckling och lärande” i de existerande styrdokumenten.[41]

---

[38] SOU 1992:94, s 147 och s 162.

[39] *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*, förkortar jag i fotnoter med den vedertagna förkortningen, Lpo 94. Mina referenser är till 1998:års utgåva med ett tillägg. *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna,* förkortar jag Lpf94.

[40] Analogt med tidigare förkortar jag *Läroplan för förskolan,* med Lpfö 98 då jag refererar till den.

[41] Lpo 94, med tillägg från 1998, s 2.

De tre läroplanerna har innehållsligt samma struktur och uppbyggnad och består av två olika avsnitt, ett inledande om förskolans/skolans uppdrag/uppgifter och värdegrund samt ett avsnitt om mål och riktlinjer. Dessa avsnitt föregås av korta texter som beskriver vilka förordningar dessa texter utgör, det vill säga den förordning i Statens skolverks författningssamling de utgör. Förordningarna inleds med orden "[r]egeringen föreskriver" att en viss läroplan ska gälla, det vill säga det framgår tydligt att läroplanen är en text som föreskriver hur något ska vara, vad som ska gälla i de skolor som omfattas av förordningen. Det är politiskt påbjudet.

Den del ur dessa läroplaner som jag här särskilt kommer att uppehålla mig vid är den första, den om skolans/förskolan värdegrund och uppgifter/uppdrag. Därtill kommer jag att ägna mest intresse åt de två första underavdelningarna inom den, avsnitten "[g]rundläggande värden" och "[f]örståelse och medmänsklighet". Som en allmän iakttagelse kan också inledningsvis noteras att läroplanerna är förhållandevis kortfattade dokument. Sidantalet varierar mellan nio till fjorton sidor.

Läsningen av läroplanerna kan givetvis ske utifrån olika horisonter, en lärare kan till exempel hämta stöd i den för utformningen av det egna arbetet, en rektor kan kontrollera vad som enligt läroplanen förväntas av henne/honom, eller ett arbetslag kan arbeta med den som ett kritiskt korrektiv då de försöker förstå sitt uppdrag. Vad är då läroplanen för typ av text? Som redan noterats står det i inledningen till samtliga läroplaner "[r]egeringen föreskriver", det vill säga det är politiskt påbjudet att en viss läroplan ska gälla. En läroplan beskriver inte hur det är i den svenska skolan utan den påbjuder, formulerar hur något bör vara. Texterna kan alltså ses som normativt föreskrivande och inte deskriptiva (beskrivande). De värden som formuleras påbjudes, det vill säga texterna ska efterlevas. Samtidigt måste också sägas att de grundläggande värden som formuleras befinner sig på en övergripande nivå så ett tolkningsarbete återstår efter att man läst texten. Vad kan detta innebära rent praktiskt?, eller: Hur förverkligas detta?, är frågor som är relevanta att ställa efter läsningen. Det kan också vara av betydelse att notera rent allmänt att den svenska skolan till dels är en pliktinstitution, eftersom svenska barn har skolplikt i nio år, motsvarande grundskolan. Det är inte utifrån ett fritt val av dem eller deras föräldrar som de går i skolan i nio år. Däremot är gymnasiestudier inte belagda med skolplikt, även om den poli-

tiska ambitionen är att de flesta svenska ungdomar ska gå igenom gymnasieskolan.

I min analys av läroplanstexterna kommer jag att lyfta fram valda delar av innehållet, och i anslutning till det formulera iakttagelser och frågor. I mitt sätt att välja somligt innehåll och ställa frågor kommer mitt fokus som etiker till uttryck. Det påverkar vad jag noterar. De bakomliggande frågor med vilka jag närmar mig texterna är: Vilka värden formuleras som de som ska gälla?, och självklart finns den kritiskt prövande frågan: Varför just dessa värden?, även om den frågan inte får svar i texterna. En nästa fråga är: Hur är värdena relaterade till varandra? Finns det iakttagbara relationer mellan dem?. Och, vidare: Är något värde viktigare än de andra? Anges skäl för detta? Dessutom kan man undra: Är det förvånande att något värde nämns, eller kan de sägas vara mer eller mindre förväntade? Andra frågor väcks utifrån det faktum att det finns tre texter med värdegrunden formulerad för de olika skolformerna. Då uppstår frågor om det finns olikheter och likheter mellan dem, frågor om likhet i utformningen, det vill säga konsekvens eller avsiktliga/oavsiktliga skillnader. I min diskussion här är det frågorna om gemensamma värden står i fokus, varför min diskussion kommer att få sitt fokus utifrån detta. De värden som påbjuds, i vilken utsträckning är de gemensamma? Påstås de, eller förutsätts de, vara gemensamma?

Texternas lydelse – demokrati och fem värden

Vad står det då i texterna? Vad är skolans värdegrund? Inledningsvis i dem alla tre uttrycks att verksamheten i skolan och förskolan vilar på demokratins grund. I Lpo 94 uttrycks det på följande sätt:

> Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värden och att var och en som verkar inom skolan ska främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2 §).[42]

[42] Lpo 94, s 5. I Lpf 94 hänvisas förutom till 1 Kap. § 2 i Skollagen också till 1 Kap. § 9. I Lpfö 98 finns ingen hänvisning till Skollagen men lydelsen är mycket snarlik den i Lpo 94 och Lpf 94.

Här markeras alltså att demokrati, eller grundläggande demokratiska värden, är det verksamheten i svensk skola och förskola ska formas utifrån. Vidare ska alla verksamma i skolan bidra till att varje människas egenvärde aktas och att miljön värnas. Då man slår upp de paragrafer i Skollagen som hänvisas till i läroplanstexterna, så finns där i sin tur en hänvisning till regeringsformen. De avsnitt som då hänvisas till talar om att all makt utgår från folket och vidare beskrivs de individuella fri- och rättigheterna såsom yttrandefrihet och mötesfrihet.[43]

Efter denna inledning då demokrati formuleras som grunden för det svenska skolsystemet så markeras vad som är en viktig uppgift för skolan, och det första som överhuvudtaget sägs om skolans uppgift är:

> Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på.[44]

Här skapas en tydlig relation mellan de värden som förutsätts vara gemensamma i samhället i den bemärkelsen att samhället ”vilar på” dem och skolan/förskolan som får sig en viktig uppgift tilldelad – att förmedla och förankra dessa grundläggande värden.

Utöver att demokrati, eller demokratiska värderingar, beskrivits som fundament, vilka värden kan ytterligare iakttas? Fem värden formuleras, alltså ytterligare ett i förhållande till de fyra som funnits i läroplanskommitténs förslag. De fem värdena är:

> Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta [är de värden som skolan skall gestalta och förmedla].[45]

De fyra värdena i läroplanskommitténs förslag var: ”människolivets okränkbarhet, individens frihet, solidaritet med svaga och utsatta och alla människors lika värde.”[46] och i direktiv två uttrycktes värdena så:

---

[43] Skollagen och Grundkoleförordningen 1998 med kommentarer, 1 kap. 2§, s 16. Göteborg: Förlagshuset Gothia, 1998.

[44] Lpo 94, s 5.

[45] Lpo 94, s 5.

[46] SOU 1992:94, s 147.

"människolivets okränkbarhet, individens frihet, solidaritet med svaga och utsatta, respekt för den enskilda människans värde och integritet och allas lika värde".[47], det vill säga värdena är relativt likartat formulerade med den tydliga skillnaden att värdet jämställdhet här läggs till. Jag kommenterar nedan olikheterna något.

I den nya läroplanstexten, framhålls först människolivets okränkbarhet, det vill säga respekten för allt mänskligt liv som okränkbart formuleras vilket alltså implicerar att man inte tar en annan människas liv. Därefter har värdet om individens frihet här i de nya läroplanstexterna fått som tillägg "och integritet". Alltså hålls människans frihet samman också med hennes rätt till skydd om det egna, det som andra ej bör veta eller känna till annat än om människan själv yppar det. Här talas nu inte bara om individens frihet utan här skärps den också med talet om människans integritet. Därefter formuleras värdet om alla människors lika värde, det värde som ofta brukar hävdas som grund då man argumenterar för icke-diskriminerande likabehandling av alla människor. Det fjärde värdet som här förs in i texten som ett nytt väsentligt värde är jämställdhet mellan kvinnor och män. Det har inte tidigare figurerat som ett väsentligt värde, men lyfts här upp i paritet med de övriga värdena. Det sista och avslutande värdet rör solidaritet med svaga och utsatta. Det värdet har hela tiden funnits med i diskussionerna från direktiv två, det vill säga då explicita värden först formulerades.

Vad är då att säga om dessa värden, är de värden att förvänta i Sverige 1994? Är de grundläggande? Ja, den sista frågan får man svara direkt ja på, nog är till exempel formuleringen om människolivets okränkbarhet ett mycket fundamentalt värde för mänsklig existens. Tillit till andra, samhällsbygge i allmänhet, förutsätter ju i hög grad att man kan lita på att andra inte tar ens liv – det kan ses som ett grundläggande mänskligt kontrakt. Intressant är också att till värdet om individens frihet fogas integriteten, så att inte bara individens rätt till frihetligt utrymme fokuseras utan också rätten till skydd för det egna, det personliga. Att värdet om allas lika värde formuleras och ges plats bland dessa fem tycks mig också ganska givet – inte minst i en fostransmiljö som skolans. Här finns ju närheten till lika behandling av alla, och frågan om mobbning adresseras alltså indirekt. Ifråga om jämställdheten är det intressant att notera att det värdet inte alls lika självklart som de övriga funnits med i

[47] SOU 1992:94, s 330.

förarbetena utan kommer in först nu. På ett sätt tycks det givet att det hör hemma bland grundläggande värden i det svenska samhället och likväl har det inte funnits med "hela tiden", som flera av de andra värdena gjort. När det gäller det femte värdet, om solidaritet med svaga och utsatta, så förvånade det mig personligen första gången jag läste läroplanstexten att det trots allt formulerades i mitten av 1990-talet. Vid den tidpunkten var nyliberala tankesätt starkt i svang, så starkt att det nästan var förvånande att ordet solidaritet brukades. Samtidigt är det kanske uttryck för hur i en svensk pedagogisk praktik ett fokus finns på att alla ska vara med, bli delaktiga, och kanske därför blir solidariteten inte ifrågasatt eller bortglömd ens då nyliberalism med fokus på individens frihet och privata lösningar gör sig starkt gällande.

Förvaltandet av etiken och svensk etnocentrism?

De ovan diskuterade värdena kan i hög grad sägas vara gemensamma - i bemärkelsen att de uttrycker något allmänmänskligt genom att alla människor tillskrivs lika värde, att den enskilda människans frihet och integritet ska respekteras, att diskriminering mellan kvinnor och män inte ska förekomma utan de ska behandlas lika (vilket kan ses som en tillämpning på tanken om allas lika värde med likabehandling som följd) och att ingen människas liv ska kränkas, samt att solidaritet särskilt med svaga och utsatta ska iakttas. Allt detta kan ses som något fundamentalt i mänsklig existens, något allmänmänskligt, uppfattningar som delas av många människor i olika delar av världen och som till exempel kodifierats i FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna – som idag för övrigt fått funktion av närmast internationell norm. Men på grund av några formuleringar i de nya direktiven till läroplanskommittén hösten 1991 kom en omfattande diskussion att flamma upp. Den handlade i hög grad om hur gemensamma dessa värden var eller inte, eller hur gemensamhet uttrycks.

I de första direktiven till läroplansutredningen talades, som redan noterats, ganska allmänt om att det svenska samhällets grundläggande värderingar som skulle ligga till grund för kommitténs arbete.[48] Men i nästa version av direktiven preciserades formuleringarna så att, som vi

---

[48] SOU 1992:94, s 323. "De grundläggande värderingar som kommit till uttryck i skollagen och våra nuvarande läroplaner är djupt förankrade i vårt svenska samhälle. De ska ligga till grund för kommitténs arbete. Kommittén bör särskilt uppmärksamma de etiska frågorna."

redan sett, fyra värden beskrevs och dessutom, angavs det att dessa värden "genom kristen etik och västerländsk humanism har en djup förankring i vårt land."[49] Direktiven fortsatte:

> Detta är värderingar som de flesta människor i Sverige, utifrån olika utgångspunkter och kulturell bakgrund, kan acceptera. Det är angeläget att skolan präglas av dessa värden såväl innehållsmässigt som vad gäller arbetsmetoder och att utbildningen bidrar till att stärka förmågan att göra etiska ställningstaganden.
>
> Undervisningen ska utgå från att det svenska samhället skall präglas av tolerans och öppenhet och att människor från skilda kulturer och livsåskådningar skall kunna leva sida vid sida i god samverkan.[50]

Så avsåg man i direktiven att det man skrivit skulle förstås, det vill säga att de flesta delar och accepterar värderingarna. Men en diskussion startade som skulle pågå länge. Diskussionen kom att röra flera sammanvävda frågor, a/ är det så att de värden som formulerats verkligen, eller endast, har sin hemhörighet inom kristen etik och västerländsk humanism, eller finns de också inom andra traditioner, och b/är det så att det finns tillräckligt med likheter mellan kristen tradition och västerländsk humanism för att man ska kunna påstå att en gemensam etik kan finnas utifrån dessa idétraditioner?

I en särskild bilaga i *Skola för bildning* skriver professorn i latin vid Lunds universitet, Anders Piltz, en längre artikel om etik i kristen och humanistisk tradition.[51] Han avvisar bland annat en förståelse av etiken inom kristen tradition utifrån uppenbarelsen som, helt kortfattat, medför att en människa måste dela kristen tro för att förstå vad som är rätt och gott. I stället argumenterar Piltz för en kristen etik som förstår etiken utifrån tanken om den naturliga lagen, där etisk kunskap är tillgänglig för alla människor utifrån att de är skapade till människor. Piltz argumenterar också för att skilja mellan etikens innehåll och dess motivering utifrån ett givet tros- eller livsåskådningssystem, det vill säga man kan utifrån en tro eller övertygelse inspireras/motiveras till en viss etik – och en annan människa kan utifrån en annan tros- eller livsåskådning

[49] SOU 1992:94, s 330.
[50] SOU 1992:94, s 330.
[51] SOU 1992:94, s 437-461.

komma till en liknande etisk övertygelse. Så två människor kan komma till en och samma etiska övertygelse även om den tro- eller livsåskådning som inspirerat dem är olika. Dock vill Piltz placera frågorna om tros- och livsåskådningarnas motiverande/inspirerande sida och utvecklingen av dem utanför skolans rum, nämligen i familjen och trosgemenskapen, medan det etiska samtalet ska försiggå i skolan. Ifråga om humanismen lyfter Piltz fram den bildning som den traditionen burit som något väsentligt för skolan och identifierar de klassiska dygderna rättskänsla, klokhet, mod/uthållighet och måttfullhet.

Piltz och andra till trots kom dock denna diskussion att fortgå och när de nya läroplanerna kom 1994 så fick många debattörer vatten på sin kvarn i sin tveksamhet till hur värdegrunden i det svenska samhället och dess relation till kristen tro och västerländsk humanism beskrevs. I Lpo 94 och Lpf 94 följdes formuleringen av de fem värdena av följande sats:

> I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättkänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.[52]

Här talades inte längre om att etiken eller värdena hade en djup förankring i Sveriges befolkning utifrån kristen tradition eller västerländsk humanism (som skett i flera förarbeten), utan om att en viss etik "förvaltats" av två specifika traditioner. Utifrån postkolonial teoribildning och synsätt som allmänt är kritiska till västerlandet och dess dominans blir det provocerande att två traditioner framhålls som specifika bärare av dessa allmänmänskliga värden. Det måste också givetvis kritiskt framhållas att ifråga om jämställdhet mellan kvinnor och män så har ingen av dessa två traditioner historiskt sett och inte heller specifikt i samtiden särskilt intensivt arbetat med dessa frågor. Flickor och kvinnor har inte behandlats lika i dessa idétraditioners praxis. Denna kollision mellan just detta av de fem värdena och det stolta framhävandet av traditionerna som bärare av samma värde har jag dock aldrig sett kritiskt diskuterat i diskussioner om värdegrundens förvaltande inom dessa traditioner. Kristendomens praxis av att inte låta kvinnor fungera som ledare på olika poster (ordination till präst, vigning till biskop eller varför inte till

[52] Lpo 94, s 5 och Lpf 94, s 2.

påve?) talar starkt emot att kristendomen som tradition förvaltat jämställdhet. Visst finns egalitär praxis och strävan till det i vissa kyrkor och kyrkliga sammanhang, men saknas helt i andra. Den starka reaktion som vi ser idag då präster i Svenska kyrkan eller pastorer i andra samfund ser det viktigt att markera sin uppfattning att de inte vill välsigna homosexuella och lesbiska pars gemenskap visar också på en ovilja att behandla människor lika och respektera dem och deras övertygelser.

Omfattande diskussion före 1994 och framåt rörde alltså om de gemensamma värdena inte fanns också inom andra idétraditioner, det vill säga exklusiviteten som läroplanerna framhävde för den kristna traditionen och den västerländska humanismen ifrågasattes. Och oron för detta kunde förstärkas av formuleringar ur Lpf 94. Kunde man till och med spåra svensk etnocentrism dold i texterna? Förutsatte de till exempel en svenskhet som det kulturarv som var alla elevers? Under rubriken *Förståelse och medmänsklighet,* som följde på det inledande avsnittet om skolans grundläggande värden, kunde följande läsas i Lpf 94:

> Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Ingen skall i skolan utsättas för mobbning. Tendenser till trakasserier skall aktivt bekämpas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.
>
> Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både möjlighet och skyldighet att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. Förtrogenhet med Sveriges kultur och historia samt det svenska språket ska befästas genom undervisningen i många av skolans ämnen. En trygg identitet och medvetenhet om det egna kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. Skolan ska bidra till att människor får en identitet som kan relateras till och innefatta inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala.[53]

I detta citat är det oklart om det förutsätts att alla elever har den svenska kulturen som sitt eget kulturarv. Kanske lyfts endast vikten av det

[53] Lpf 94, s 5.

svenska kulturarvet fram i satsen som börjar med ”Förtrogenhet med Sveriges kultur…”, men då den satsen sedan omedelbart följs av den som talar om vikten av en trygg identitet och medvetenhet om det egna kulturarvet, så tycks det som om författarna till texten förutsätter att det svenska kulturarvet är alla elevers, det vill säga att alla elever har den svenska kulturen som det som ger dem en trygg identitet och som är deras kulturarv. Det är som om tanken inte finns att somliga elever kan ha ett annat kulturarv som är deras, som i skolan möter det svenska om vilket sägs att det ska ges utrymme i många av skolans ämnen. Finns här en oreflekterad svensk etnocentrism, ett förutsatt tänkande att alla svenska skolelever har den svenska kulturen som den som skapar deras trygga identitet? Är invandringen till Sverige inte tydligt uppmärksammad här? Hur uttrycker man i så fall bättre tanken på att ge vidare av det svenska kulturarvet, men med en respekt för att somliga elever har en annan kultur som utgör deras trygghet varigenom deras identitet formas? Hur beskriver man de kulturmöten som med nödvändighet måste äga rum?

Mångfald – i Lpfö 98

I Lpfö 98 har den eventuella kulturella svenska etnocentrism som beskrivits ovan korrigerats. I anslutning till att samma fem värden som ovan diskuterats formuleras i Lpfö 98 finns ingen hänvisning till kristen tradition och västerländsk humanism. Likt tidigare sägs inledande att de är värden som vårt samhällsliv vilar på. Då värdena presenterats skrivs sedan enbart: ”är de värden som förskolan skall hålla levande i arbetet med barnen.”, det vill säga ingen hänvisning till några traditioner som förvaltat dessa värden.[54]

Under avsnittet om ”Förståelse och med mänsklighet” kan man vidare läsa:

> Förskolan ska ta till vara och utveckla barnens förmåga till ansvarskänsla och social handlingsberedskap, så att solidaritet och tolerans tidigt grundläggs.
>
> Förskolan skall uppmuntra och stärka barnens medkänsla och inlevelse i andra människors situation. Verksamheten skall präglas av omsorg om individen och syfta till att barnens förmåga till empati och omtanke om andra utvecklas, liksom öppenhet och

[54] Lpfö 98, s 7.

> respekt för skillnader i människors uppfattningar och levnadssätt. Barns behov av att på olika sätt få reflektera över och dela sina tankar om livsfrågor med andra skall stödjas.
>
> Den växande rörligheten över nationsgränserna skapar en kulturell mångfald i förskolan, som ger barn möjligheter att grundlägga respekt och aktning för varje människa oavsett bakgrund.[55]

I de här skrivningarna är det uppenbart att en kulturell mångfald är förutsatt på ett sätt som inte tydligt är för handen i de tidigare läroplanerna. Och något längre fram i Lpfö 98 uttrycks detta än tydligare:

> Det svenska samhällets internationalisering ställer höga krav på människors förmåga att leva med och förstå de värden som ligger i en kulturell mångfald. Förskolan är en social och kulturell mötesplats som kan stärka denna förmåga och förbereda barnen för ett liv i ett alltmer internationaliserat samhälle. Medvetenhet om det egna kulturarvet och delaktighet i andras kultur skall bidra till att barnen utvecklar sin förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Förskolan skall bidra till att barn som tillhör de nationella minoriteterna och barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en dubbel kulturtillhörighet.[56]

Här beskrivs förskolan som en social och kulturell mötesplats som ska stärka barnens förmåga att förstå de värden som ligger i kulturell mångfald. Förskolan ska också bidra till att somliga barn får stöd att utveckla en dubbel kulturtillhörighet. Detta gäller barn som tillhör nationella minoriteter och barn med utländsk bakgrund. Den fråga som går att ställa i relation till detta är vilken kompetens de övriga barnen utvecklar, det vill säga vilken kulturell kompetens ska barn med traditionell svensk bakgrund utveckla? Behöver deras kulturella kompetens bli mer flerfaldig för att inte bli ”enfaldig”?

Trygg identitet och förståelse av andra kulturer

Som en relativt tydlig genomgående tanke i läroplanerna och i förarbetena, dock ej så starkt i Lpfö 98, finns tanken att en hemhörighet i den egna kulturen tillika med medvetenhet/delaktighet i det gemensamma kulturarvet skapar en trygg identitet och bidrar till utvecklandet av en förståelse av andra kulturer. I Lpo 94 uttrycks det så här:

---

[55] Lpfö 98, s 7.
[56] Lpfö 98, s 9.

> Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att leva sig in i andras villkor och värderingar.[57]

I Lpf 94 uttrycks relationen mellan det egna kulturarvet och förståelsen av andras villkor och värderingsgrunder möjligen än mer i termer av ett orsakssamband då man skriver:

> Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både möjlighet och skyldighet att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. Förtrogenhet med Sveriges kultur och historia samt det svenska språket ska befästas genom undervisningen i många av skolans ämnen. En trygg identitet och medvetenhet om det egna kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder.[58]

Och texten fortsätter:

> Skolan ska bidra till att människor får en identitet som kan relateras till och innefatta inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala.[59]

Det som är något förvånande i detta är, som redan kommenterats ovan, det tydliga framhävandet av det svenska kulturarvet och sammankopplingen av det med en trygg identitet, som om den vore en följd av studiet av kulturarvet – och att detta per automatik ger förståelse av andra kulturer. Måste inte frågan kritiskt ställas om vad som bidrar till förståelse mellan kulturer? Bidrar allt i det svenska kulturarvet till det? Och vidare, vad är innehållet i ”den egna kulturen” varje elev antas ha? Om den antagna egna kulturen till exempel innehåller tydliga inslag av intolerans grundad i till exempel en svensk nationalistiskt inspirerad främ-

---

[57] Lpo 94, s 5-6.
[58] Lpf 94, s 2.
[59] Lpf 94, s 2.

lingsfientlighet är det självklart svårt att tänka sig att denna kulturella bakgrund skulle bidra till en förmåga att förstå andra kulturer. I ett sådant fall uppstår en värdekonflikt mellan den egna kulturen en elev har, de värden som skolan skall gestalta och förmedla, och frågan måste formuleras om den trygga identitet som kännedom om den egna kulturen förutsätts bibringa individen och som ska vara en grund för förståelse av andra verkligen uppstår. Också den didaktiska frågan aktualiseras om vilket det innehåll kan vara som i undervisning bestäms som det svenska kulturarvet och därför utväljs och presenteras. Vad är det och bidrar det till kulturell förståelse?

Gemensamma värden?

I texten ovan har vi följt framväxten av det som kommit att anges som gemensamma värden för den svenska skolan, det vill säga den värdegrund som formulerats i Lpo 94, Lpf 94 och Lpfö 98. Vi ser hur ett övergripande demokrativärde formuleras vilket kan sägas inrymma fem andra mer specifika värden som jag beskrivit vara av allmänmänsklig karaktär. Några dygder formuleras också. Dessutom uttrycks att skolans värdegrund väsentligt överensstämmer med det svenska samhällets. Detta sker i texten bland annat genom en anknytning till regeringsformen.

I diskussionerna som åtföljt framväxten av denna värdegrund har kritiska diskussioner gällt om de värden som formulerats mer eller mindre exklusivt har sin hemvist inom kristen tradition och västerländsk humanism och om man följaktligen måste omfatta till exempel kristen tro för att kunna förverkliga en etik byggd på denna värdegrund. Här har då funnits en diskussion som kan sägas ha gällt i vilken utsträckning det jag beskrivit som den allmänmänskliga värdegrunden i sitt ursprung är mindre gemensam, det vill säga om den kommer ur två specifika idétraditioner, eller om den är mer gemensam så att de värden den utgörs av är representerade i andra värdetraditioner som till exempel andra religioner eller tanketraditioner, än de två särskilt omnämnda.

Vid analyserna av läroplanernas centrala textavsnitt om värdegrund har framkommit att en viss svensk etnocentrism möjligen kan spåras i Lpo 94 och Lpf 94 så att svensk kulturell bakgrund förutsätts vara den bakgrund som är allas. Detta har korrigerats i Lpfö 98 så att ett av mångfald präglat synsätt gjort sig mer gällande i det att barnen i förskolan förutsätts kunna ha olika kulturella bakgrunder. I min diskussion har jag också velat påtala att det inte enkelt kan antas vara så att en trygg

identitet utifrån en given kultur med nödvändighet leder till förståelse av andra kulturer. Om en given kultur präglas av till exempel slutenhet mot andra kulturer och främlingsfientlighet innebär en trygg identitet utifrån den kulturen inte förståelse för andra kulturer, det vill säga en analys av innehållet i de föreställningar en given kultur byggs upp av är nödvändig för att veta om kulturen i sig bidrar till förståelse av andra kulturer eller ej. Alltså bör en given kultur prövas ifråga om den till exempel omfattar uppfattningen om alla människors lika värde. Delar den inte detta grundläggande värde kommer den att vara i konflikt med skolans värdegrund. Kortfattat har jag också rest frågan om vilka didaktiska överväganden som sker då det innehåll för undervisning väljs ut som ska komma att utgöra det svenska kulturarvet i skolans undervisning. Detta är en komplicerad men mycket intressant fråga.

En värdekonflikt som identifierats är den mellan värdet om jämställdhet mellan kvinnor och män och kristen tradition och västerländsk humanism. Dessa traditioner kan inte oproblematiskt sägas ha verkat för detta värde, något som i hög grad förbisetts i diskussionerna om dessa traditioners relation till skolans värdegrund. Och frågor också om andra religiösa och idétraditioners förhållande till detta värde kan behöva prövas.

Om man summerar diskussionen så här långt kan man konstatera att de texter där den svenska skolans gemensamma värden formuleras och också normativt påbjuds, inom sig uttrycker värdekonflikter och spänningar. Den mest iögonfallande av dem utifrån den diskussion jag har fört här, är att inte alla elever ses utifrån den kultur som är deras utan en viss svensk bias kommer till uttryck i det att svenskhet förutsätts vara den gemensamma bakgrunden i Lpo 94 och Lpf 94. En annan spänning är att värdet jämställdhet oproblematiskt tillskrivs kristen tradition och västerländsk humanism. Dessa brister exemplifierar enligt min uppfattning komplexiteten i att benämna och beskriva något som en gemensam värdegrund.

Bör man kanske se skrivandet av läroplaner som läroprocesser? Är det så att också i skrivandet och utvecklandet av dem behövs kritik i en process av ett ständigt pågående förändrings- och tolkningsarbete? Och är det kanske rent av en styrka att motsägelser och värdekonflikter finns i dessa texter, så att en ständig diskussion kan få näring ur texterna? Eller om det inte är en styrka så ändå något näst intill oundvikligt?

Själv vill jag betrakta det så. Spänningar, konflikter och motsägelser bidrar förutom till diskussioner också till att befria texterna från en auktoritativ ställning som skulle kunna innebära att levande demokratiska samtal om dem och deras tillämpning inte blev av. Sådan samhällelig diskussion om skolan och väsentliga värden är av grundläggande demokratisk betydelse. Inte minst utifrån att de värden som formulerats är av övergripande natur och skolans värdegrund en betydelsefull demokratisk angelägenhet behöver de stötas och blötas såväl inom som utanför skolan.

3. Kritisk feministisk kunskapsteori

I föregående kapitel har jag diskuterat frågor om gemensamma värden i den formulerade värdegrunden i läroplanerna för den svenska skolan, primärt utifrån hur värdenas status av gemensamma värden kan förstås mot bakgrund av ett av mångfald präglat Sverige. Jag behandlade demokrativärdet och de fem övriga värden som inledande nämns i värdegrundstexterna. De fem senare valde jag att betrakta som allmänmänskliga och det övergripande demokrativärdet beskrev jag som ett valt samhälleligt värde i linje med vad som uttrycks i den svenska regeringsformen och i Skollagen.

När jag nu går vidare och behandlar den feministiska kunskapsteoretiska diskussionen lämnar jag för tillfället den direkta diskussionen om värden och värdegrund för att så småningom komma tillbaka till den. Då blir det bland annat frågor om relativism ifråga om värden som jag kommer att behandla. En förutsättning för mitt arbetssätt är, som redan hävdats, att jag i min förståelse av vad som inryms i begreppet kunskap också inkluderar värden och värderingar. De utgör en del av det jag betraktar som kunskap.

Den övergripande frågan här i rapporten är hur olikheter i bakgrund och synsätt påverkar vad som betraktas som relevant och värdefull kunskap och hur detta kan belysas av feministisk kunskapsteoretisk diskussion. Här i kapitlet ger jag en bakgrund till hur den feministiska diskussionen växer fram.

Några utgångspunkter

Boken *Decentering the Center. Philosophy for a Multicultural, Postcolonial and Feminist World,* som kom ut år 2000,[60] är en i raden av många inom feministisk teori som under de senaste decennierna behandlar frågeställningar om hur kunskap blir till. Det som särskilt utmärker den feministiska diskussionen om kunskap är att den fokuserar frågor om vad det kunskapande subjektets placering i ett visst samhälle och i en kulturell kontext betyder. Konkret betyder detta att i den feministiska diskussionen betraktas faktorer som kön, klass, hudfärg, sexuell läggning, kultur,

---

[60] Narayan, Uma & Harding, Sandra, red., *Decentering the Center. Philosophy for a Multicultural, Postcolonial, and Feminist World,* Bloomington: Indiana University Press, 2000.

etnicitet och ålder som betydelsefulla för den kunskap som formuleras. Samtidigt finns en kritisk hållning till kunskap som formuleras i vetenskapssamhället, vilket titeln ovan antyder genom formuleringen att decentrera ett tänkt centrum. Om bakgrunden till detta och hur feministisk kunskapsteori utvecklats kommer det här kapitlet att handla. I nästa kapitel vidareutvecklar jag diskussionen genom att särskilt behandla Lorraine Codes arbete. Och en av mina bakomliggande frågor är alltså vad människors olika samhälleliga utgångspunkter kan betyda i en pedagogisk praktik.

I ett historiskt perspektiv har filosofisk analys av kunskap eller vetande oftast sysslat med att formulera betingelser för när en person kan veta att ett påstående, ofta kallat *p,* är sant eller inte. Då har kunskapsteori definierats som i följande definition från *Filosofilexikonet*[61]*:* "Kunskapsteori är namnet på en rad fil.[= filosofiska] undersökningar av den mänskliga kunskapen, dess betingelser, möjligheter, natur och gränser."[62], det vill säga man söker efter betingelser för kunskap och försöker precisera kunskapens art och gränser. Ofta har man strävat efter att formulera villkor för när kunskapen kan betraktas som sann och giltig. Filosofilexikonet anger tre sådana villkor: för det första ska kunskapen vara sann, vidare ska personen som söker kunskap vara övertygad om att påståendet *p* är sant och, för det tredje krävs, att "personen har goda, tillfredsställande eller tvingande skäl för att tro att 'p' är sant".[63] Genom filosofihistorien har på så sätt förutsättningarna eller betingelserna för sann kunskap, eller vetande, diskuterats och villkoren, deras nödvändighet eller inte har prövats. Till filosoferandet om detta har diskussioner som de om empirism och rationalism, samt realism och idealism anslutit. En given förutsättning har varit att det inte spelat någon roll vem/vilket det subjekt varit som strävat efter att söka kunskap. Subjektet har så att säga hållits konstant. Under den senare delen av 1900-talet har filosofer som exempelvis Michel Foucault utvecklat andra diskussioner om kunskap där frågor om makt ställs i relation till vad som betraktas som kunskap eller ej. Feministisk kunskapsteoretisk diskussion som växt fram sedan 1970-talet, delvis i beroende av och delvis parallellt

---

[61] Kunskap/kunskapsteori i *Filosofilexikonet,* Lübcke, Poul, red., Stockholm: Forum*,* s 310-313, 1988.

[62] Kunskap/kunskapsteori 1988, s 310.

[63] Kunskap/kunskapsteori 1988, s 310.

med Foucaults och andras arbeten, lyfter särskilt fram frågor om kön och makt ifråga om vad som kommer att betraktas som kunskap. Det är betydelsefulla utgångspunkter för den feministiska diskussionen jag kommer att lyfta fram och diskutera här i kapitlet.

I samtida pedagogiska diskussioner om kunskap och kunskapsteori figurerar också andra frågeställningar om kunskap och kunskapsteori. En sådan diskussion rör olika former av kunskap och hur de kan ses förhålla sig till varandra. En sådan svensk studie är Bernt Gustavssons *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning.*[64] Gustavsson behandlar framför allt frågan om det finns olika kunskapsformer. Hur kan de i så fall avgränsas och var överlappar de varandra? Gustavsson griper tillbaka på Aristoteles ursprungliga distinktioner och tydliggör tre olika kunskapsformer. I kunskapsformen fronesis, finner Gustavsson ett sätt att se på kunskap som integrerar olika typer av kunskaper och där även etiska aspekter inkluderas i kunskapen. I *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*[65]*,* vidareför Gustavsson sin diskussion om kunskap.

En annan diskussion om kunskaper förs internationellt av forskare som studerar olika kunskapssystem och bland annat ser i vilken utsträckning de integrerar andra typer av kunskap eller inte. En antologi inom detta område är boken *Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems.*[66] Ett annat sätt att närma sig besläktade frågor redovisas i en sydafrikansk studie *Emerging Voices. A Report on Education in South African Rural Communities.*[67] Den omfattande studien, som haft stöd av Nelson Mandela Foundation, rör skolor i tidigare så kallade homelands som fortfarande är fattiga landsbygdsområden. Undersökningen exemplifierar en forskningsmetodologi där man långtgående försöker ge utrymme för den kunskap om relationen mellan utbildning och utveckling som finns hos människorna inom de lokalsamhällen som studeras. I forskning med sådan metodologi reduceras människor inte till objekt för studium utan får vara subjekt, aktörer som har kunskap, som kan och

---

[64] Gustavsson 2000.

[65] Gustavsson 2002.

[66] Odora Hoppers, Catherine, red., *Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems. Towards a Philosophy of Articulation,* Claremont: New Africa Books, 2002.

[67] Nelson Mandela Foundation, *Emerging Voices. A Report on Education in South African Rural Communities,* Cape Town: HSRC Press, 2005.

vet något om sina liv, och om sitt samhälle, och i det här specifika fallet, om hur utbildning skulle kunna bidra till dess förändring.

Den feministiska diskussionen om kunskap närmar sig frågor som de ovan och har samtidigt sin särskilda utgångspunkt och bakgrund som jag nu kommer att teckna i en kort, idéhistorisk översikt. Som jag ser det finns en spänning mellan det traditionella filosofiskt historiska arbetet med kunskap och den feministiska diskussion vi ska utforska. Detta då den klassiska filosofiska diskussionen har betraktat personen som konstant då den sysslat med villkoren för kunskap, det vill säga det har inte betraktats spela någon roll vem personen är som håller ett givet påstående för sant eller söker kunskap. Personen kan alltså sägas vara utbytbar och är inte av betydelse för kunskapsprocessen eller vilken kunskap som produceras. Precis här är det den feministiska kunskapsteoretiska diskussionen tar sin utgångspunkt när den kritiskt börjar ställa frågor om och undersöka vad en persons kön, hudfärg, klass, sexuella läggning, ålder, kroppsliga förutsättningar och geografiska placering i världen kan betyda för den kunskap personen håller för sann. Självklart sker inte en sådan diskussion enbart bland feministiska filosofer och akademiker utan har också sina paralleller och föregångare,[68] men här och nu är det den feministiska diskussionen som behandlas.

Kritiska feministiska röster under 1980-talet

Då jag tecknar en bild av den feministiska kritiska kunskapsdiskussionen och lyfter fram några personer och konflikter från 1980-talet, förstår jag1980-talet i en något utvidgad bemärkelse. Diskussionen rör sig inom den anglosaxiska världen och jag har valt några exempel som jag bedömer har haft betydelse i den feministisk teoretiska diskussionen. Tillika illustrerar de olikheter i ansatser.

Audre Lorde och Mary Daly

Den första rösten tillhör Audre Lorde (1934-1992), en svart amerikansk poet, välkänd inom kvinnorörelsen. I maj 1979 undertecknade hon ett öppet brev till Mary Daly.[69] Daly var en av den framväxande feministiska rörelsens filosofer och teologer med flera böcker bakom sig. Hon

---

[68] Här kan den hermeneutiska traditionen, Foucault samt pedagoger som Paulo Freire nämnas.

[69] Lorde, Audre, "An Open Letter to Mary Daly", i *This Bridge Called My Back*, Anzaldúa, Gloria & Moraga, Cherrie, red., New York: Kitchen Table, 1983.

hade skickat Audre Lorde sin nyutkomna bok och det är den som Lorde i sitt öppna brev kommenterar.[70] Problemen Lorde tar upp rör hur Mary Daly, en vit amerikanska kvinna, återgivit svarta kvinnors arv och traditioner och också använt en av Lordes egna dikter i sin bok. Daly, som Lorde betraktat som en syster i kampen mot kvinnoförtryck, har genom sina beskrivningar i boken bidragit till en skildring av svarta kvinnor som offer. Den positiva kraft som Lorde påminner om finns i deras traditioner, har Daly inte lyft fram som en tillgång, hon har inte ens nämnt den. Därigenom har hon gjort sig delaktig i förtrycket genom att beskriva svarta kvinnor som offer och samtidigt osynligjort den styrka och kraft som finns i deras traditioner. Lorde skriver:

> Förtrycket av kvinnor känner inte några gränser på grund av etnicitet eller ras, det är sant, men det betyder inte att det är identiskt inom dessa gränser. Inte heller känner reservoarerna av vår urgamla kraft dessa gränser. Att behandla det ena utan att ens antyda det andra är att förvränga vår gemensamhet lika väl som skillnaderna oss emellan.
> För bortom systerskapet finns fortfarande rasism.[71] [Min övers.]

Lorde ser i Dalys behandling av Lordes tradition det mönster hon som svart kvinna i USA känner igen – vita lyssnar inte på svarta, fast den här gången har Lorde upplevt det från någon hon betraktade som en syster i kvinnokampen och hade gått i dialog med. Lorde avslutar sitt brev med en inbjudan till Daly att förhålla sig till hennes brev.

Lordes öppna brev till Daly artikulerar med kraftfullhet och oerhörd tydlighet frustration bland svarta amerikanska kvinnor. 1970-talets framväxande feminism trodde optimistiskt att förtryck av kvinnor enkelt kunde förena dem, men det visade sig vara en förenkling. Om kvinnor i

---

[70] Dalys bok var *Gyn/ecology. The Metaethics of Radical Feminism,* Boston: Beacon Press, 1979. Tidigare hade hon publicerat *Beyond God the Father. Toward a Philosophy of Women's Liberation,* Boston: Beacon Press, 1974 och *The Church and the Second Sex,* New York: Harper Colophon Books, 1975, (1968).

[71] Lorde 1983, s 97. ”The oppression of women knows no ethnic nor racial boundaries, true, but that does not mean it is identical within those boundaries. Nor do the reservoirs or our ancient power know these boundaries, either. To deal with one without even alluding to the other is to distort our commonality as well as our difference. For then beyond sisterhood, is still racism.”

allmänhet sades vara förtryckta, var det nödvändig att peka på att förtryckets former var olika, och som Lorde framhöll och Dalys text utgjorde ett exempel på, vita kvinnor var delaktiga i förtrycket av svarta kvinnor, här gestaltat genom osynliggörandet av deras positiva tradition. Därtill var och är svarta och vita kvinnors samhälleliga situation i USA påtagligt olika, vilket Lorde inkluderade statistik över i sitt brev, där olikheter bland annat ifråga om tillgång till utbildning, risk för våldsbrott och sjukdom skiljer kvinnor åt – till vita kvinnors fördel. Vita kvinnor är privilegierade.[72]

Utifrån Lordes text kan vi alltså se hur svarta kvinnor framhäver rasism och klassfrågor som åtskiljande. Womanism börjar växa fram som kritik av vit feminism och blir en rörelse bland svarta amerikanska kvinnor utifrån en strävan att förstå det egna förtrycket och den egna utsattheten, och att ge språk och röst åt den kunskap detta utgör.[73] I det amerikanska samhället kom Lordes brev att följas av andra texter och rörelser som lyfte fram förtryck av kvinnor med bakgrund i den spansktalande amerikanska befolkningen och senare också bland asiatisk-amerikanska kvinnor.[74] Igenom detta kom en pluralitet av röster att börja göra sig hörda, men också formulera anspråk på att den kunskap som de formulerade skulle tas på allvar.

Mary Daly svarade som jag känner till det aldrig på Audre Lordes invit till ett fortsatt samtal. Daly hörde till 1970-talets tongivande feminister men kom under 1980-talet att mer marginaliseras och andras röster

---

72 Lorde 1983, s 96-97.

73 Uttrycket womanism myntas av författaren Alice Walker och en lekfull och tillika seriös definition av begreppet finns i Walker 1983. Andra aktörer som kopplas samman med womanism är Patricia Hill Collins, 1990 samt flera womanistiska etiker såsom Katie Cannon och Emilie Townes. För en utförligare introduktion till och diskussion av womanism och womanistisk etik se Sporre 1999, s 30, s 71-75, s 158-159. Komplexiteten med olika perspektiv inom womanism/feminism diskuteras på s 71-75.

74 En närmast klassisk text är av María C. Lugones & Elizabeth V. Spelman, "Have We Got a Theory for You! Feminist Theory, Cultural Imperialism and the Demand for 'The Woman's Voice'", i *Women's Studies International Forum,* 6:6, s 573-588, 1983. För att exemplifiera den imperialism som språket i sig utgör skriver de delar av artikeln på spanska för att illustrera hur exkluderande/inkluderande språk kan vara beroende på om man behärskar det och vill därigenom påvisa språkets betydelse för att uttrycka och göra mänsklig erfarenhet begriplig.

trädde fram. Då spänningen mellan social konstruktivism och essentialism starkt artikulerades kom hon att kritiseras som en av företrädarna för oönskad essentialism. En prövande dialog i brevform om förutsättningarna för genuina samtal mellan svarta och vita amerikanska feminister finns publicerad mellan etikern Katie Cannon och teologen Carter Heyward.[75]

Carol Gilligan och kritiken av Lawrence Kohlbergs moralutvecklingsteori

En annan väsentlig diskussion i 1980-talet ur feministisk synvinkel var den som kom att föras utifrån psykologen Carol Gilligans bok *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development.*[76] Boken kom ut 1982 och utgör en kritik av moralpsykologen Lawrence Kohlbergs stadieteori om moralutveckling. Gilligan, som arbetat tillsammans med Kohlberg, kritiserade hans teori för att den inte lyckades inkludera flickors/kvinnors diskussion om moralfrågor. Gilligans bok kom att aktualisera flera frågekomplex, till exempel kunde kvinnor generellt sägas ha en annan moral än män? Och i så fall, var kvinnors eller mäns moral den bästa? Vidare hur bör etik och moral adekvat begreppsliggöras? Som universella regler och principer, det vill säga en mer kantiansk utformning av etiken vilket Kohlbergs teori byggde på, eller bör etik förstås mer i relationella termer, en konceptualisering som Gilligans empiriska resultat tycktes kräva?[77]

I diskussioner som följde kan alltså åtminstone två olika diskussioner urskiljas, en om kvinnors och mäns moral samt en annan om hur etik konceptualiseras. Den första av dessa diskussioner kom i förlängningen att handla om essentialism respektive social konstruktivism, det vill säga om kvinnor som kvinnor eller män som män har en särskild moral, eller om skillnader mellan kvinnor och män hör samman med sociala och

---

[75] Cannon & Harrison, 1985.

[76] Carol Gilligan, *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development,* Cambridge: Harvard University Press, 1993 (1982), på svenska: *Med kvinnors röst. Psykologisk teori och kvinnors utveckling,* Stockholm: Prisma, 1985.

[77] Jag har annorstädes diskuterat Gilligan-kontroversen och en del av bakgrunden till den, Sporre, K., "Kunskap, empati och ansvariga möten", i *Helse og helbet. Etiske och tverrfaglige perspektiver på helsefaglig teori och praksis*, Hugaas, Jon Vegar & Hummelvoll, Jan Kåre & Solli, Hans Magnus, Oslo: Unipub forlag, 2004, s 95-109. Sporre 2004a.

kulturella roller vi ikläds eller väljer att gestalta. I den senare diskussionen kom frågorna att gälla förhållandet mellan en etik som uttrycks i ett språk av individ, rättigheter och rättvisa i förhållande till en etik som talar om relationer, beroenden mellan människor och omsorg. Polariserat beskrivet: ska etik uttryckas som rättviseetik eller som omsorgsetik?

I den feministiska diskussionen som följde ägde en konferens rum som redovisas i boken *Women and Moral Theory.*[78] Där utvecklar Gilligan sitt resonemang som i hög grad bygger på empiriska studier som bekräftar hennes tes, att amerikanska kvinnor mer ofta än amerikanska män diskuterar moraliska frågor utifrån en ambition att inte skapa distans till/mellan tänkta aktörer i beskrivna dilemma-situationer, utan upprättar relationer till/mellan människor i olika moraliska dilemman. Gilligan kontrasterar detta sätt att resonera kring dilemman mot den typ av det hon kallar "justice reasoning" som Kohlbergs teori bygger på – där distans till andra människor, och principer och regler utgör det som karaktäriserar det favoriserade teoretiska förståelsemönstret. Att ge utrymme för dessa andra röster, det sätt att resonera som kvinnor ofta använde, beskriver Gilligan som sitt ärende.[79]

Bland etiker, och särskilt feministiska sådana, kom Gilligans studier att ge upphov till en omfattande diskussion. Kunde/borde etik konceptualiseras på annat sätt än som en universaliserande principetik? Samma typ av kritisk diskussion artikulerades också samtidigt av moralfilosofer som Alasdair MacIntyre, Bernard Williams och Martha Nussbaum.[80] Bland feministiska etiker valde somliga att långtgående beskriva en om-

---

78 Eva Feder Kittay & Diana T. Meyers, red., *Women and Moral Theory,* Totowa: Rowman & Littlefield, 1987.

79 Kittay & Meyers 1987, s 19-33. Också i förordet till en ny upplaga av *In a Different Voice* som kom ut 1993 beskriver Gilligan sin ambition på liknande sätt, Gilligan 1993, s ix-xxvii. I förordet beskriver Gilligan också en spänning mellan sitt sätt att diskutera etik och moral i relationella termer i förhållande till den amerikanska individualistiska kulturen.

80 Alasdair MacIntyre, *After Virtue. A Study in Moral Theory,* London: Duckworth, 1981. Bernard Williams, *Ethics and the Limits of Philosophy,* Cambridge: Harvard University Press, 1985. Martha Nussbaum, *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy,* Cambridge: Cambridge University Press, 1986; och *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature,* New York: Oxford University Press, 1990.

sorgsetik, till exempel Nel Noddings, Sara Ruddick och Virginia Held.[81] Andra förhöll sig mer kritiska till detta och menade att kvinnor och andra samhälleligt utsatta grupper inte kunde avvara en diskussion om rättvisa. Denna senare trend kan exemplifieras med Beverly Wildung Harrison, Seyla Benhabib, Mary C. Grey och Kathryn Tanner.[82] En svensk feministisk etiker som anslutit sig till denna diskussion är Anna Höglund.[83]

En etisk teoridiskussion växer alltså fram där man strävar efter att hålla samman såväl människors relationer till varandra, som rättvisa och omsorg i en och samma teori, och hos feministiska etiker finns ett särskilt kritiskt fokus på hur makt gestaltar sig i relationer. Carol Gilligan har fortsatt sitt arbete som psykolog. Hennes forskningsrön gav upphov till många vetenskapliga diskussioner. Mot Kohlbergs stadieteori riktades genom hennes kritik allvarliga invändningar. Teorins oförmåga att adekvat kunna tolka moraliska utsagor och även dess kulturella begränsning och förutsättningar utifrån det amerikanska samhället framhölls. Kritiken kan ses i linje med den vetenskapskritik som från 1980-talet kommit att riktas mot universaliserande teorier som gör anspråk på att i världsvitt perspektiv generellt kunna tolka alla människors beteende, när frågor inspirerade av mer kontextuella synsätt reses.[84]

---

[81] Nel Noddings, *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education,* Berkeley: University of California Press, 1984. Sara Ruddick, *Maternal Thinking. Towards a Politics of Peace,* Boston: Beacon Press, 1989. Virginia Held, *Feminist Morality. Transforming Culture, Society, and Politics,* Chicago: University of Chicago Press, 1993.

[82] Beverly Wildung Harrsion, *Making the Connections. Essays in Feminist Social Ethics,* Carol S. Robb, red., Boston: Beacon Press, 1985. Seyla Benhabib, *Situating the Self. Gender, Community, and Postmodernism in Contemporary Ethics,* New York: Routledge, 1992. Mary C Grey, *Redeeming the Dream,* London, SPCK, 1989. Kathryn Tanner, "The Care That Does Justice. Recent Writings in Feminist Ethics and Theology", i *Journal of Religious Ethics*, 24:1, 1996.

[83] Höglund har behandlat denna diskussion under en längre tid, se Höglund 1997, 2001 och 2005.

[84] Jämför Jean François Lyotard, *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge,* Minneapolis: University of Minneapolis, 1997 (1979).

Genevieve Lloyd och filosofihistoriens bias

1984 utkom den australiensiska filosofiprofessorn Genevieve Lloyd med boken *The Man of Reason. 'Male' and 'Female' in Western Philosophy.*[85] I centrum för hennes undersökning står förnuftet, eller rationaliteten, och hur den beskrivits genom århundradena i den västerländska filosofin. Hennes tes, som hon leder i bevis genom en omläsning av filosofihistoriska texter, är att förnuftet beskrivits som något manligt, det vill säga att förnuftet, eller rationaliteten i sig inte har beskrivits som något universellt, opartiskt, mänskligt, utan som något som varit just männens. I sin granskning av filosofihistorien studerar Lloyd då hur manlighet och kvinnlighet som begrepp konstruerats och relaterats till förnuft, eller rationalitet. Utfallet av undersökningen blir att den bias, eller skevhet, som beskrivits ovan framgår tydligt: rationaliteten förknippas med män och det manliga.

En av de frågor som uppstår hos läsaren blir då vad det betytt och betyder för mänsklighetens kunskapsbildning i stort, att halva mänskligheten begreppsligt sett betraktats som oförmögen att kunna bidra till mänsklighetens tänkande i kraft av sitt kön utifrån de karaktäristiska som samma kön tillskrivits genom den valda konstruktionen av kvinnlighet. En hypotetisk fråga blir vidare i vilken utsträckning sådana föreställningar hade kunnat utvecklas av kvinnor om kvinnor, eller om frånvaron av kvinnor som filosofer bidragit till att män utvecklat dessa föreställningar. Nästa fråga som infinner sig är om alltså inte mäns kön/genus inverkat på utformningen av deras tänkande genom filosofihistorien och att det alltså tycks vara så att en människas samhälleliga position i form av könstillhörighet påverkat vad han uttryckt som kunskap. Lloyds bok har kommit ut i nyutgåvor och närmast fått ställning av feministisk klassiker.

Sandra Harding och ståndpunktfeminism

En översikt över den komplexa kunskapsteoretiska diskussionen bland feminister under 1980-talet måste också behandla Sandra Hardings bok *The Science Question in Feminism* som kom ut 1986.[86] Harding, som nu är verksam vid UCLA, Los Angeles, beskriver inledningsvis hur feminister

---

[85] Genevieve Lloyd, *The Man of Reason. 'Male' & 'Female' in Western Philosophy,* London: Routledge, 1993, (1984).

[86] Sandra Harding, *The Science Question in Feminism,* Ithaca: Cornell University Press, 1986.

under 1970-talet ställde frågan om vad som kunde göras åt kvinnors situation inom vetenskapen, medan den fråga Harding menar snarare stod på dagordningen under 1980-talet rörde om det var möjligt att använda en vetenskap som påtagligt var en del av det västerländska, borgerliga och manliga projektet för emancipatoriska ändamål. Eller var det med nödvändighet så att vetenskapen genom metodval och problemformuleringar bidrog till sexism, rasism, klassförtryck och kulturell ofrihet?[87]

Harding analyserar i sin bok olika feministiska vetenskapliga förhållningssätt och betecknar bland kollegorna tre olika: empirism, ståndpunktsfeminism och postmodernism. Den första av dessa hållningar, den feministiska empirismen, menar enligt Harding, att feministers problem med vetenskapen består i att den hittills utövats dåligt. Feministiska forskare kan använda samma metoder, samma teorier och med större grad av kritiskt förhållningssätt nå mer korrekta resultat. Detta är tillräckligt för att komma till rätta med den vetenskapliga bias som dittills kommit till uttryck i forskning om kvinnor och kvinnors villkor. Den andra kategorien, ståndpunktsteoretikerna, hävdar att feministisk vetenskap bör ta sin utgångspunkt i kvinnors vardagserfarenheter för att komma till rätta med vetenskaplig bias. Men ståndpunktsteorin innebär inte att kvinnors erfarenhet förenklat och direkt blir till vetenskaplig kunskap utan vardagserfarenheten måste analyseras i sociala och politiska termer. Detta kan uttryckas som att det inte är kvinnors ståndpunktsteori, utan en feministisk ståndpunktsteori man syftar till, där maktanalys är en väsentlig del. Ståndpunktsteorin bland feminister hade inspirerats av marxistisk sådan. Det tredje förhållningssättet Harding identifierar, det postmoderna, ställer grundläggande frågor omkring möjligheterna att generalisera och göra universalistiska anspråk. Det tar hänsyn till olikheter och identiteter som är komplicerade eller sammansatta.[88]

Förutom att klassificera andra feministers arbeten redovisar Harding argument för och emot de förhållningssätt hon identifierar.

Hardings arbete har kommit att läsas och ofta refereras till. Harding positionerar sig själv i vad hon beskriver som en öppen men samtidigt något tveksam hållning till det postmoderna och hennes grundläggande fråga om hur vetenskap kan användas för emancipatoriska syften är den

---

[87] Harding 1986, s 9.
[88] Harding 1986, s 24-29.

som finns underliggande. Hon rör sig i en riktning mot att kritisera västerländsk bias inom vetenskap genom att knyta an till Afrika. Enligt min uppfattning är det en förståelse av Afrika som det vid den tiden ibland förstods i USA, det vill säga utifrån den afrikansk-amerikanska diskussionen som ibland kunde vara främmande för ett samtida Afrika. I förhållande till en postmodern ansats är, som jag uppfattar det, Harding motsägelsefull i det att hennes grundläggande ansats i boken är att klassificera samtida feminister i tre olika förhållningssätt, oavsett hur de beskriver/eller skulle beskriva sig själva. Harding generaliserar/universaliserar därmed sin egen uppfattning, i ett skede då den feministiska diskussionen tydligt var påtagligt komplex, i rörelse, och inte oomtvistat lät sig klassificeras. Samtidigt innebar hennes arbete en strukturering av en livaktig diskussion och hennes bok har kommit att läsas och ofta refereras till. Och Hardings fortsatta arbete med kunskapsteori har haft en betydelsefull ställning.

Donna Haraway och seendet från olika positioner

En av de feminister Harding placerar in som en företrädare för ett postmodernt synsätt är Donna Haraway, amerikansk vetenskapshistoriker med särskilt intresse för biologi och hur vetandet inom den disciplinen konstrueras. Av Haraways texter har ett par fått särskild betydelse. Den text som hör hemma i det här sammanhanget är *Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective.*[89]

I texten diskuterar Haraway det hon kallar 'situated knowlegdes', kunskaper som positionerade, eller belägna, som jag har valt att benämna det då jag tidigare diskuterat Haraways text.[90] Haraway använder genomgåendet seendet som metafor för skapandet av kunskap i sin text. Då hon diskuterar objektivitet menar hon att det seende som redovisar sin subjektivitet, sin utgångspunkt eller belägenhet, är mer objektivt än det seende som spelar "guds-tricket," det vill säga det seende som inte redovisar sina utgångspunkter utan ger intryck av att vara allseende, att

---

[89] I *Simians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature,* London: Free Association Books, 1991, finns texterna "A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist Feminism in the 1980s." och "Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective", s 149-181 och s 183-201 med flera texter. Dessa båda publicerades ursprungligen 1985 respektive 1988 och är något bearbetade i boken, Haraway 1991a.

[90] Sporre 1996, s 92-102, och Sporre 1999, s 49-53.

se utifrån en icke-lokaliserbar, allt överblickande och därmed betydelselös utgångspunkt. Hon diskuterar också privilegierades, respektive mindre privilegierades seende, eller kunskap om verkligheten, och framhåller då de mindre privilegierades seende "från undersidan av maktens plattformar" som ett mer objektivt seende än de mäktigas, som bland annat styrs av deras behov av att dölja maktförhållanden och egna utgångspunkter.

Samtidigt framhåller Haraway att kunskap om verkligheten aldrig är enkel och omedelbar utan kräver komplexa teorier. Då det gäller att diskutera vilka positioner i en kunskapsprocess som ska privilegieras, det vill säga ges företräde framför andra, argumenterar Haraway för att den kunskapssökande dels ska redovisa begränsningarna i det egna seendet som har att göra med belägenheten, och dels vara beredd att byta position, det vill säga att strategiskt uppsöka andra positioner för att se utifrån dem. Seendet är partiellt/begränsat, och objektivitet uppstår alltså ur en medvetenhet om och redovisning av detta, i kombination med en ansvarig positionering som leder till ett växlande av perspektiv.

Haraway utvecklar alltså en teori om hur kunskap kan sökas och där olikheter i utgångspunkt är av avgörande betydelse, också ifråga om graden av makt i olika positioner. Hon utmanar också den som söker kunskap till att aktivt byta position för att se ur olika perspektiv. Därigenom blir kunskapssökandet något där etiska överväganden blir en del av kunskapsprocessen. Hon diskuterar också begreppen objektivitet och subjektivitet och ger dem nya innebörder, då objektivitet kommer att innebära en tydliggjord subjektivitet där det ansvariga handlandet att redovisa de egna utgångspunkterna i stället för att pretendera neutralitet blir det som karaktäriserar objektiviteten. Haraways text, här kortfattat refererad, kan ses som en skiss, som ett synsätt närbesläktat med Lorraine Codes.

Iris Marion Young och ett strukturellt perspektiv, med hänsyn tagen till olikheter

I ett något utsträckt 1980-tal vill jag ge plats åt ännu en röst, Iris Marion Young (1949-2006). De sista åren av sitt liv var Young verksam vid University of Chicago. Här kommer jag att behandla en av hennes böcker

från 1990 *Justice and the Politics of Difference.* [91] Förutom den boken kom Young att omfattande publicera sig inom området politisk filosofi och feministisk teori. Poängen med att lyfta in Young här har att göra med hur hon håller samman olikheter mellan människor med sin rättviseteori och relaterar detta till förtryck.

I *Justice and the Politics of Difference* utvecklar Young ett sätt att se på rättvisa som går utöver en distributiv rättviseuppfattning i vilken lika fördelning av materiella resurser är det centrala. Young vill i stället fokusera på hur orättvisa samhälleliga strukturer där maktrelationer mellan olika grupper utgör förutsättningarna, ger människor olika utgångspunkter när de ska artikulera sin syn på vad som vore ett gott samhälle, eller försöka förverkliga sina drömmar. Rättvisa rör inte bara materiell fördelning utan handlar också om i vilken utsträckning ett samhälles institutioner bidrar till friheten för alla att kunna uttrycka sig på den gemensamma samhälleliga arenan. Det goda livets förverkligande handlar om varje människas möjlighet att förverkliga sina förmågor och uttrycka sin erfarenhet samt att delta i beslut rörande det egna handlandet och förutsättningarna för det.[92]

Young invänder mot teorier som bygger på individualiserande synsätt på människan som samhällsvarelse och framhäver henne i stället som social varelse och hävdar att det sociala varandet föregår det individuella.[93] Young utvecklar också en filosofisk kritik mot den identitetslogik som finns i att beskriva somligt som lika, som ingående i en viss kategori. Annat definieras därmed som ej tillhörande samma kategori. I denna typ av logik bortses från mer komplexa mönster av likheter och olikheter och makt uttrycks därigenom i själva kunskapandet.[94] Young kritiserar i samma kapitel en universaliserande etik. Detta för att den förutsätter en logik som åsidosätter olikheter i förutsättningar, beroenden mellan människor, samt känslor och andra väsentliga överväganden för mo-

---

[91] Iris Marion Young, *Justice and the Politics of Difference,* Princeton: Princeton University Press, 1990. Avsnitt ur boken finns översatta till svenska, se Young 2000a.

[92] Young 1990, s 37.

[93] Young 1990, s 27, s 45-48.

[94] Young 1990, s 98-102. Hon bygger här på Theodore Adorno och Jacques Derrida. Se också kapitel fyra i Young 1990 i sin helhet.

raliska avgöranden. Detta utifrån den strävan efter skapande av identifikation genom likhet som teorin är ett uttryck för.[95]

Genom Youngs teori framträder tydligare det fokus på maktrelationer mellan grupper inom ett samhälle som är en väsentlig förutsättning för den feministisk teoretiska diskussionen, tillika med behovet av att teoretisera olikheter som en konsekvens av att kvinnors samhälleliga villkor gestaltas samhälleligt olika. Det kan vara viktigt, att tillfoga att Young i boken jag behandlat ovan utvecklar en teori om förtryck, där hon beskriver det hon kallar förtryckets fem ansikten. Hennes teori beskriver att förtryck uttrycks på flerfaldiga sätt där kön, hudfärg, kultur, etnicitet, ålder, sexualitet och kroppsliga defekter kan utgöra grund för förtryck.[96] Utifrån ett mångfaldsperspektiv är det självklart av största intresse att se förtryck begreppsligjort utifrån en komplexitet på detta sätt. Young kan med detta sägas föregripa och bidra till förutsättningar för den diskussion om intersektionalitet som sedan kommit att följa.[97]

Fortsatta diskussioner om feministisk kunskapsteori

Som framgått ur denna översikt har under 1980-talet en rad vetenskapsteoretiska frågor rests med kraft och diskuterats bland feministiska teoretiker. Befintliga teorier och teoritraditioner har kritiserats och ifrågasatts. Moralutveckling och moralpsykologi, filosofihistorien, kvinnors vardagserfarenhet ur sociologisk synvinkel, politisk filosofi, etik, inkluderande av andra röster – dessa områden har berörts av den feministiska diskussionen. Men har diskussionerna endast rört humaniora och samhällsvetenskap eller sträcker den sig också in mot naturvetenskapen? Inte kan det väl där till exempel betyda något vem det kunskapande subjektet är?

Jo, också inom naturvetenskapens domän har feminister fört diskussioner om hur vetenskaplighet konstrueras. Till exempel har Donna Haraway, som nämnts tidigare, studerat vilka metaforer och analogier

[95] Young 1990, s 96-116.
[96] Young 1990, kap 2.
[97] Intressant nog heter en bok av Young från 1997, *Intersecting Voices. Dilemmas of Gender, Political Philospohy, and Policy,* Princeton University Press, Princeton.

som används av tre tidiga 1900-tals biologer. Det arbetet har hon sedan utvecklat till studier av vetenskap som kulturella system.[98]

En annan feminist som diskuterar frågor inom naturvetenskapens område är Lynn Hankinson Nelson bland annat i texten *Epistemological Communities.*[99] Det Nelson kritiserar är epistemologiska teorier som framställer forskning som att den bedrivs av ett ensamt forskarsubjekt i avskildhet. Nelson framhåller i stället forskning som en betydligt mer kollektiv aktivitet där just gemenskaper av forskare håller vissa grundantaganden för givna, accepterar vissa metoder, tolkar enskilda observationer i relation till givna teorier och där föreställningar finns om vad som utgör giltig kunskap. Just sådana epistemologiska gemenskaper är de egentliga aktörerna inom forskning; de är forskningens subjekt, menar Lynn Hankinson Nelson.[100]

Nelsons text ingår i en antologi från 1993 *Feminist Epistemologies* under redaktion av Linda Alcoff och Elizabeth Potter. Förutom Nelson, medverkar Sandra Harding, Bat-Ami Bar On, Elisabeth Grosz, redaktörerna själva och ytterligare några kollegor. Precis som titeln på antologin antyder är perspektiven plurala, och frågor av olika typ behandlas. Harding försvarar ståndpunktsteorin mot de som anser att den inte kan leda till objektiv kunskap. Bat-Ami Bar On diskuterar kritiskt om marginaliserade kan tilldelas ett epistemologiskt privilegium vilket ståndpunktsteori ibland förutsatt, eller tyckts förutsätta. Lorraine Code, som jag kommer att ingående behandla i nästa kapitel, kritiserar i sitt bidrag föreställningen om ett universellt, neutralt subjekt som det forskande, det som skapar kunskap.

Utöver denna antologi finns ytterligare textsamlingar från början eller mitten av 1990-talet som anknyter till frågorna här i kapitlet. I en av dessa *Women and Reason* anges såväl Genevieve Lloyds arbete som Carol

---

98 Se Sarah Franklin, ”Donna Haraway”, i *Encyclopedia of Feminist Theory,* red. Lorraine Code, London: Routledge, 2000. Se också Haraway 1991a med flera skrifter.

99 Lynn Hankinson Nelson, ”Epistemological Communities”, i *Feminist Epistemologies,* red. Linda Alcoff & Elizabeth Potter, London: Routledge, s 121-160, 1993.

100 Nelsons begrepp epistemologiska gemenskaper har jag tillämpat i en kritisk diskussion av teologisk forskning och utrymmet för feministisk forskning inom den, se Sporre 2004c. I artikeln diskuterar jag också begreppet erfarenhet och empirism.

Gilligans empiriskt grundade kritik av Kohlberg som väsentliga förutsättningar för de diskussioner som förts samman i boken.[101] Antologins författare rör sig över discipliner som litteraturvetenskap, konsthistoria, medicinsk vetenskapshistoria, samhällsvetenskapens teori, statsvetenskap och historia då de diskuterar epistemologiska frågor. Relationerna mellan kvinnor och förnuft, det vill säga mellan hur kvinnor/kvinnlighet beskrivits och hur förnuftet förståtts analyseras. Några författare uppehåller sig vid sextonhundratalet och vetenskapens framväxt under upplysningen. Men också arton- och nittonhundratalet blir föremål för analys till exempel då Georg Elliots författarskap och förutsättningarna för det analyseras, eller då Lorraine Code diskuterar hur frånvaron av erkännande av kunskap och legitimitet i en epistemologisk process kan vändas i galenskap. Att få sin kunskap erkänd av omgivningen är det som är avgörande för vad som betraktas som kunskap. Den yttre ramen för Codes diskussion är de problem det skapar att fysikens vetenskapsideal gjorts till norm för kunskapsprocesser, också inom human- och samhällsvetenskaper, då antagna neutrala forskarsubjekt i vetenskapligt studium gör andra människor till objekt. Code menar att detta utgör ett ohållbart ideal inom human- och samhällsvetenskaper.[102] I nästa kapitel då jag presenterar Code utvecklar jag hennes vetenskapskritik.

1994 hölls en konferens vid Oslo universitet som resulterat i rapporten *Feminism, Epistemology, and Ethics.*[103] Konferensen var ett led i en strategi av att bygga upp kompetens inom feministisk filosofi vid universitet i Oslo. I inledningsanförandet framhölls att fenomenologi, etik och epistemologi är områden som överlappar varandra. Global feminism, etiska olikheter, subjektivitet, förändring och hur man kan nå konsensus beskrevs som de frågor som kunde bli konferensens mest viktiga. Bland huvudtalarna fanns Linda Alcoff, en av redaktörerna bakom antologin *Feminist Epistemologies.* Alcoff inledde sitt föredrag med att diskutera hur den feministiska kritiken av det manliga förnuftet lett till att en bättre förståelse måste utvecklas av relationerna mellan förnuft, teori, och

---

101 Elizabeth D. Harvey och Kathleen Okruhlik, red., *Women and Reason,* Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1992.

102 Lorraine Code, "The Unicorn in the Garden", i Harvey & Okruhlik, red., *Women and Reason,* 1992, s 263-282.

103 Inger Nygaard Preus, Arne Johan Vetlesen, m fl., red., *Feminism, Epistemology, and Ethics,* Oslo: Department of Philosophy, University of Oslo, 1994.

kroppslig, subjektiv erfarenhet.[104] Därefter argumenterade hon emot Joan Scotts avfärdande av erfarenhet genom att hävda att erfarenhet också går utanför språket, också är ickespråklig, och ger upphov till nytt språk, det vill säga den är inte i absolut mening diskursivt bestämd.[105] En annan av huvudtalarna, Rosi Braidotti, utvecklade sitt program om ett nomadiskt subjekt, ett av skillnad fragmentariserat subjekt som i ett förflyttande ständigt positionerar sig, tänker igenom skillnader och förstår på nytt sätt.[106] I sitt föredrag rörde Braidotti också vid frågan om ansvarighet för historien i kontrast till en relativism där ”anything goes”. För Braidotti representerar det postmoderna en specifik tidpunkt i Europas historia då Europa måste förhålla sig till en ekonomisk omstrukturering baserad på informationsteknologi och också göra upp med sitt intellektuella arv som bygger på ett socio-symboliskt system baserat på staten, familjen och manlig auktoritet.[107]

Jag inledde det här kapitlet med att hänvisa till boken *Decentering the Center. Philosophy for a Multicultural, Postcolonial and Feminist World* från år 2000. Utöver den har fler böcker kommit i senare delen av 1990-talet och under 2000-talet som för diskussionen vidare från främst det tidiga nittiotalets intensiva sysslande med epistemologi. Några av dem är *The Feminist Standpoint Theory Reader* eller *The Haraway Reader,*[108] och flera översiktsverk behandlar också den feministiska kunskapsteoretiska diskussionen exempelvis *A Companion to Feminist Philosophy, Feminism in Philosophy* och *Encyclopedia of Feminist Theory.*[109]

---

104 Linda Alcoff, “On the Elimination of Experience in Postmodern Feminism”, i Nygaard Preus & Vetlesen m fl, *Feminism, Epistemology, and Ethics,* 1994, s 15-29.

105 Alcoff 1994, s 21.

106 Rosi Braidotti, ”Nomadic Subjects”, i Nygaard Preus & Vetlesen m fl, *Feminism, Epistemology, and Ethics,* 1994, s 151-164.

107 Braidotti 1994, s 153.

108 Sandra Harding, red., *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies.* New York: Routledge, 2004 och Donna Haraway, *The Haraway Reader,* New York: Routledge 2003.

109 *A Companion to Feminist Philosophy,* Blackwells Companion to Philosophy, Alison M. Jaggar & Iris M. Young, red., Oxford: Blackwell Publishers, 1998, *The Cambridge Companion to Feminism in Philosophy,* Miranda Frickner & Jennifer Hornsby, red., Cambridge: Cambridge University Press, 2000, och *Encyclopedia of Feminist Theory,* Lorraine Code, red., London: Routledge, 2002.

Här i kapitlet har vi följt framväxten av en kritisk feministisk kunskapsteoretisk diskussion. Den har kommit att handla om betydelsen av tidigare uppfattade som ovidkommande kategorier i själva skapandet av kunskap som kön/genus, hudfärg, klass, sexualitet, kultur, etnicitet, ålder och dessas betydelse i kunskapsteoretiskt hänseende. Då dessa lyfts in i diskussionerna kommer också frågorna om relativism att anas. Vad betyder det för vad som betraktas som sant, rätt eller gott, om de subjekt som formulerar sig ifråga om detta, antas kunna komma till olika slutsatser utifrån den samhälleliga belägenhet som är deras? Det är den frågan bland annat nästa kapitel kommer att belysa.

4. Kunskap, ansvar och relativism Om Lorraine Codes kunskapsteori

Lorraine Code är professor i filosofi vid York university i Toronto, Canada. I *Rhetorical Spaces. Essays on Gendered Locations,* utgiven 1995, sammanfattade hon sitt då femtonåriga arbete med kunskapsteori, epistemologi.[110] Hennes första artikel inom området *Is the Sex of the Knower Epistemologically Significant?*[111] publicerades1981. Andra viktiga arbeten av henne är *Epistemic Responsibility*[112] från 1987 och *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge*[113] som kom ut 1991.

Titlarna på dessa arbeten beskriver en tydlig rörelse från frågan om kön eller genus har betydelse för kunskapsprocesser via ett betonande av frågan om ansvarighet i kunskapsprocesser till frågor om de rymder, ytor eller det retoriska utrymme, som kan finnas för viss kunskap utifrån positioner som är könade, ”gendered locations”. Dessa Codes temata kommer att bli tydliga i min presentation av hennes arbete. Poängen med hennes arbete för de frågor som jag behandlar här i rapporten är att hon bearbetar förutsättningar och konsekvenser av ett kunskapsteoretiskt synsätt som tar på allvar olikheter i utgångspunkter samtidigt som anspråk reses på att betrakta kunskapen som giltig. Code behandlar också de frågor om relativism som diskussionen i förlängningen reser. Därmed vidareutvecklar hon kunskapsteoretiskt den diskussion om betydelsen av olikheter ifråga om kön/genus, hudfärg, klass, sexuell läggning, ålder med flera kategorier som aktualiserats under 1980-talet bland

---

110 Code, Lorraine, *Rhetorical Spaces. Essays on Gendered Locations,* New York: Routledge, 1995. I min framställning kommer jag huvudsakligen att referera till denna bok. De tidigare texterna fungerar mer som bakgrundsmaterial och är av betydelse för introduktionen av hennes arbete. I *Rhetorical Sapces* sammanfattar Code sitt arbete så långt, som jag ser det. Senare går hon vidare med andra uppgifter som redaktörskap för en stor uppslagsvolym, Code, red., 2000 och ett annat redaktionellt arbete i en omfattande antologi med feminister som tolkar Gadamer, Code, red., 2003.

111 Code, Lorraine, ”Is the Sex of the Knower Epistemologically Significant?”, i *Metaphilosophy,* 12, July/October 1981, 267-276.

112 Code, Lorraine, *Epistemic Responsibility,* Hanover, NH: University Press of New England, 1987.

113 Code, Lorraine, *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge,* Ithaca: Cornell University Press, 1991.

feminister, womanister och andra inom feministisk teori. Men först några ord om perspektivbyten.

Perspektivbyten – och relativism

Inledningsvis här i rapporten beskrev jag minnet från en konferens i Cuernavaca i Mexico med kvinnor från olika delar av världen och hur beskrivningarna av ett och samma rum kunde bli olika beroende på var i rummet personen som beskrev det satt. När de två personerna, vars beskrivningar åhördes av andra, bytte plats med varandra och såg vad den andra sett förändrades beskrivningarna. Äger liknande händelser rum i förskolan eller i ett klassrum? Att en elev eller en vuxen beskriver eller talar om något på ett sätt som för andra verkar främmande? Att två personer beskriver samma sak eller förhållande på väldigt olika sätt? Ifråga om vad som är rättvist till exempel? Eller ifråga om hur något är eller borde vara? Hur hanterar vi pedagoger sådana situationer? Kan vi göra ett perspektivskifte? Kan vi i tanken ”byta stol” med den som beskriver, som aktörerna i Mexico gjorde, så att vi förstår? Och, kan vi, om vi är ansvariga för det pedagogiska arbetet få två som beskriver samma sak eller förhållande att ”byta plats”, så att de förstår varandra bättre? Finns rum för att artikulera och undersöka skillnader och olikheter, för att bättre förstå dem? Finns retoriskt utrymme eller retorisk rymd för detta i pedagogiska processer?

Under några år har jag varit engagerad i ett universitetsutbyte där sydafrikanska och svenska studenter och lärare gemensamt och tvärvetenskapligt studerat mänskliga rättigheter och demokrati. Som en förutsättning har vi i studiet använt Sydafrika och Sverige som särskilda ”test-case”, som de länder från vilka vi hämtat konkret studiematerial och mellan vilka vi gjort jämförelser. I anslutning till frågeställningarna här i rapporten kan man ställa frågan om studenter och lärare från Sydafrika och Sverige då de mötts i utbytet har kunnat förstå varandra. Då de gemensamt studerat väsentliga frågor som mänskliga rättigheter och demokrati, förstår de innebörderna i vad andra talar om? Kan de ”byta stol” med varandra? Och, vidare, då man genomför en konferens där lärare och forskare från de här två länderna möts, kan de förstå varandra, kan de ömsesidigt förstå vad de andra talar om när demokrati och mänskliga rättigheter diskuteras?

Ja, våra erfarenheter från utbytet är att sådana möten är möjliga, både mellan forskare och i studenters lärandeprocesser.[114] Det tar en del tid, det kräver lyssnande och det innebär att kunskap undan för undan byggs upp om förhållandena i "det andra landet". Det får också som resultat att förhållanden i det egna landet ifråga om mänskliga rättigheter och demokrati belyses av det som är lika, det som är nästan lika och det som utgör en tydlig kontrast. Till den ursprungliga kunskapen om det egna landet och förhållandena där, läggs då nya kunskaper som ibland kritiskt utmanar eller bekräftar den tidigare kunskapen. Det som på ett särskilt sätt skärper uppmärksamheten är när bilderna inte är entydiga. Ibland har till exempel sydafrikanska studenter olika uppfattningar om "hur det är i Sydafrika". De kan ha växt upp i olika delar av landet, under olika socio-ekonomiska förhållanden och kan ha olika kulturell bakgrund; kön/genus och hudfärg kan variera. Detsamma gäller också svenska studenter, de ser inte heller med samma ögon på hur det är i Sverige. Deras uppfattningar om givna förhållanden kan variera, som de ofta gör mellan människor från samma land, beroende på från vilka utgångspunkter man betraktar frågorna. I utbytet får studenter och lärare brottas med likheter, olikheter och skillnader i bedömningar av vissa givna förhållanden. Somliga frågor kan redas ut genom hänvisning till statistiska data och historiska oomtvistliga fakta, men inte alla. Att på detta sätt brottas med hur det förhåller sig, kan utifrån våra erfarenheter i utbytet sägas bidra till kvaliteten kunskapsprocesserna. Alltför stereotypa och förenklade synsätt utmanas och kunskapen djupnar med förmågan att se problem ur olika synvinklar.[115]

Bland de frågor ett synsätt som detta väcker är frågor om relativism. De uttrycks till exempel så: Men, är då alla uppfattningar lika giltiga?, Eller: Om olika uppfattningar finns, hur kan man då veta vad som är sant, rätt, eller gott? Är allt lika sant eller rätt? Det vill säga om man tillåter sig ta hänsyn till olikheter i utgångspunkter och kommer till olika slutsatser, kan man då skilja mellan vad som är sant, rätt eller gott? En

---

114 Sexton texter från ett forskarsymposium med lärare och forskare från Sydafrika och Sverige finns samlade i Sporre & Botman 2003.

115 I Sporre 2006a jämför jag förståelsen av mänskliga rättigheter och demokrati i Sverige och Sydafrika företrädesvis utifrån erfarenheter från detta samarbete. I Sporre 2006b vidareutvecklar jag denna diskussion något med särskild hänsyn till frågor om mänsklig värdighet, skillnader och rättigheter bland annat genom en analys av den nya sydafrikanska konstitutionen.

särskild oro verkar dessa frågor väcka på etikens område. Intensiteten i frågeställningarna skärps när det kommer att handla om värden eller värderingar. Är alla värden lika giltiga? Kan något vara rätt i en given kultur och orätt i en annan? Är det acceptabelt att människolivets okränkbarhet inte är ett absolut värde, giltigt överallt? Är då tortyr och dödsstraff acceptabelt? Kan kvinnors värde underordnas mäns i somliga kulturer? Kan olika behandling av människor på grund av kön/genus, eller hudfärg tillåtas? Är det rätt att homosexualitet är ett brott och/eller att homosexuella och lesbiska utsätts för våld? Så formuleras en del av frågorna och underliggande finns förutom frågorna om allt är lika sant, rätt eller gott, också frågan om man har rätt att granska och kritisera värden i en annan kultur.

I den feministisk teoretiska diskussionen vi följde i föregående kapitel såg vi hur olikheter i samhälleligt och kulturellt hänseende, särskilt ifråga om kön/genus, men också andra faktorer som klass, hudfärg, kulturell bakgrund, ålder med flera faktorer började diskuteras tillika med deras relevans för kunskapsprocesser. Ovan har jag kortfattat beskrivit att de kan spela roll också i pedagogiska processer som i utbytet mellan Sydafrika och Sverige, där perspektivbyten kan anses vara värdefulla, eller än starkare, nödvändiga. Frågor om relativism har nu också rests. Med detta som bakgrund ska vi nu behandla den kanadensiska filosofen Lorraine Code.

Är den kunskapssökandes kön av betydelse?

I artikeln *Is the Sex of the Knower Epistemologically Significant?* från 1981 blir ett begrepp lånat från Immanuel Kant centralt för Codes framställning. Code beskriver Kants begrepp fantasins kreativa syntes som en revolution i kunskapsteorins historia. Detta begrepp placerar nämligen det epistemologiska subjektet i centrum av kunskapsprocessen. I sin text arbetar Code med att vidga förståelsen av Kants begrepp så att det kommer att inkludera fler aspekter av det kunskapande subjektet som person, detta för att dessa aspekter ska erkännas i epistemologiskt hänseende så att den som skapar kunskap inte betraktas som ett anonymt subjekt.[116] Vilka sådana aspekter är det då Code utvecklar? Vi kommer strax till det.

---

116 Code, 1981, s 271. För att begreppet är centralt se också Code, 1988, s 190f.

Codes text är tydligt präglad av sin samtid, av frågor och tänkta invändningar vilket hennes argumentation vittnar om. Bland de frågor hon berör är om kvinnor faktiskt kan ha samma kunskap som män, eller talar kvinnors biologi emot det, och vidare, om kvinnor egentligen är förmögna till logiskt tänkande – frågor där en doft av äldre och samtida fördomsfullhet anas, och som Code måste förhålla sig till. Code konstaterar att utifrån hur det att vara kvinna respektive man har förståtts i filosofihistorien så har kvinnor betraktats som oförmögna att inneha rationell eller förnuftsbaserad kunskap. Hon refererar då som exempel till Aristoteles, Kierkegaard, Nietzsche och Wilhelm von Humboldt.[117] Code för också in i diskussionen den begränsade tillgång till studier kvinnor historiskt sett haft, vilket inneburit att kvinnor i mindre grad än män generellt sett kunnat tillägna sig kunskap. Att skilja ut de historiska förutsättningarna och inte sammanblanda det med vad som betraktas som logisk förmåga hos kvinnor menar Code är av väsentlig betydelse.[118] Mot den typ av hjärnforskning som framhåller skillnader mellan kvinnors och mäns hjärnor och som använts för att diskutera biologiska skillnader mellan kvinnor och män, håller Code fram den betydelse som social och kulturell påverkan har för hjärnans utveckling, det vill säga hon tillmäter sociala och kulturella faktorer större vikt än eventuella uppmätta skillnader mellan kvinnors och mäns biologiska utformning av hjärnan som väsentliga för utvecklandet av tankeförmågan.[119]

För mänskligt kunskapssökande formulerar Code ett problem som grundläggande: hur kan de med nödvändighet subjektiva aspekterna i sökandet efter kunskap förenas med kraven på objektivitet – detta så att något kan räknas som kunskap. Code menar att mänsklig kunskap är kunskap om en oberoende verklighet som i sig begränsar vad som är möjligt att veta om den – och den kunskap som skapas utgör en produkt av objektiva och subjektiva faktorer. Till de objektiva faktorerna hör, menar hon, a/ den struktur av konstanta förväntningar om varda-

---

[117] Code, 1981, s 268.

[118] Code, 1981, s 268. Apropå begränsad tillgång till studier och att jag inledningsvis i kapitlet gav exempel från Sydafrika kan det vara viktigt att påminna om att svarta och färgade elever före apartheids avskaffande inte omfattades av samma kursplaner i Sydafrika som vita elever. De förra ”behövde” inte lära sig samma saker som vita, t ex ifråga om fysik och matematik och fick därför mindre omfattande kurser, om de alls fick studera ämnena.

[119] Code, 1981, s 270f.

gen som vi människor omfattar rörande materiella ting och deras beteende i relation till vår egen förmåga att praktiskt förhålla oss till dem. Tillika utgör b/ den mänskliga kognitiva utrustningen som är biologiskt bestämd och relativt konstant från den ena individen till den andra, en annan av de objektiva faktorerna i människors kunskapssökande.[120]

De subjektiva faktorerna är, menar Code, förankrade inom den objektivitet jag återgivit ovan samtidigt som de för till en betydande grad av mångfald inom den enhet kunskap utgör. De subjektiva faktorer Code lyfter fram är: a/ den individuella kreativiteten hos varje kunskapssökande subjekt, b/ varje kunskapssubjekts inplacering i tiden vid en viss historisk tidpunkt, c/ kunskapssubjektets placering inom en given kultur och inom ett språk, och slutligen d/ de känslomässiga aspekterna hos människan till skillnad från de rent intellektuella. Code kallar dessa sidor subjektiva därför att de hänför sig till subjektet som söker kunskap.[121] Hon ger alltså utrymme för mångfald/olikheter inom den kunskapsteori hon utvecklar.

Ovan framträder hur Code håller samman hur människors skapande av kunskap förutsätter en av människan oberoende verklighet som människan strävar efter kunskap om, samtidigt som människors kunskapssökande, som för alla sker genom en likartad biologisk utrustning, präglas av den subjektivitet som människans inplacering i tid och rum medverkar till. Till dessa i viss mening yttre faktorer fogar också Code känslor och en individuell kreativitet i skapandet av kunskap. Den individuella kreativiteten är som jag förstår det ett nyckelbegrepp i Codes text. Detta därför att det bryter upp den utbytbarhet, det vill säga att ett kunskapssubjekt enkelt kan ersättas med ett annat och att det därför inte spelar någon roll vem det kunskapssökande subjektet är, som ett anonymt synsätt på subjektet medför. Ett annat sätt att uttrycka samma förhållande är att säga att subjekten förutsätts vara lika, identitet förutsätts mellan dem, i det synsätt Code kritiserar och vill förändra.

Om kunskap uttrycker sig Code på bland annat följande sätt:

> Knowledge comes into existence as a result of a cooperative interaction of will, feeling, thought, and perception of individual knowing subjects. This is not to deny that the objective nature of

[120] Code, 1981, s 269.
[121] Code, 1981, s 269.

> reality and of human cognitive structures determine and delimit the ways of knowing which can have validity and stand fast. Nor is it to deny that knowledge must develop according to logical principles, where contradiction and inconsistency can be recognized and eradicated. Nevertheless, within these limits there is a wide spectrum of diversity.[122]

Här markerar Code hur vilja, känsla, tanke och individuell perception samverkar i kunskapsprocesser samtidigt som hon menar att ett sådant synsätt inte är i konflikt med en syn på verkligheten som något objektivt utanför människan. Synsättet motsäger inte heller gängse logiska principer som uttrycker till exempel strävan efter att minimera motsägelser och brist på konsistens. Samtidigt finns det inom dessa gränser ett spektrum av mångfald, menar Code. Vilka exempel på vad som utgör det subjektiva i kunskapsprocesser innehåller då hennes text? Hon ger några exempel.

Ett första är då hon diskuterar att en religiöst fundamentalistiskt lagd person uppfattar Darwins teori på ett annat sätt än en person som inte är ansluten till någon form av religion. Ett annat är då hon hävdar att en kvinna som väljer att vara feminist och en man som är självmedveten manschauvinist strukturerar sina erfarenheter på olika sätt. Detsamma gäller en kvinna som är kristen och en annan som är ateist, på likartat sätt som en manlig marxist och en kvinnlig kapitalist inte uppfattar vissa aspekter av verkligheten på samma sätt. Codes slutsats av dessa exempel är att på en allmän nivå så kan förståelsen av det egna könet och faktorer som ideologi och religion påverka hur man strukturerar kunskap.[123]

Code diskuterar också mer ingående historiska faktorer liksom språk och kultur. Bland det hon tar upp i anslutning till diskussionen om historiska faktorer utgör vad kvinnor faktiskt kunnat veta. Även om en-

---

[122] Code, 1981, s 271. ”Kunskap blir till som ett resultat av en interaktion då vilja, känsla, tanke och perception samarbetar hos ett individuellt subjekt. Detta innebär inte ett förnekande av den objektiva naturen hos verkligheten och att mänskliga kognitiva strukturer bestämmer och begränsar de sätt att erhålla kunskap som kan ha giltighet och bestå. Det innebär inte heller ett förnekande av att kunskap måste utvecklas i enlighet med logiska principer, där motsägelser och brist på konsistens kan igenkännas och elimineras. Icke desto mindre, inom dessa gränser finns ett vitt spektrum av mångfald.”[Min övers.].

[123] Code, 1981, s 272.

skilda undantag av intellektuell briljans bland kvinnor kunnat finnas historiskt sett, har kvinnors ”vetande”, enligt Code, varit begränsat av synen på kvinnor – det vill säga uppfattningen att de inte skulle ha samma möjligheter till utbildning som män. Code diskuterar också synen på kvinnor i relation till förutsättningarna för att visa förmågor i situationer där dessa påtagligt begränsas av motpartens uppfattning. Code knyter då sin diskussion till ett citat där det formuleras som omöjligt att manifestera intelligens i en interpersonell situation med en person som är övertygad om ens dumhet.[124] Den avslutande slutsatsen Code drar är att när kvinnor i allt högre grad gör anspråk på att träda in i kunskapens rike sida vid sida med män och kräva respekt för sin kunskap, så kan kunskapens villkor komma att ändras så att mer diversifierad kunskap blir till.

Det intressanta i den här texten av Code är, som jag uppfattar det, den rymd hon skapar omkring det epistemologiska subjektet. Hon talar om kreativitet, om inplacering i tid och rum och om känslor som delar av kunskapsprocesser. Hon fjärmar sig då från anonymitet/identitet/likhet ifråga om det subjekt eller den person som söker kunskap. I hennes kunskapsfilosofi är det av betydelse vem personen är, vilken tid eller kultur hon eller han lever i, och vilket kön hon eller han har. Code anknyter till och expanderar därigenom den omgivande filosofiska diskussionen. Hon förhåller sig kritisk till biologiskt orienterad forskning om olikheter mellan kvinnors och mäns hjärnor och förutsätter i stället att den biologiska grundutrustningen för människors vetande är likartad hos alla människor. Hon betonar sociala faktorer som väsentliga för hur tänkande utvecklas samtidigt som hon talar om enskilda briljanta forskares/uppfinnares betydelse historiskt sett. Då hon gör detta senare använder hon begreppet kreativ syntes som det som dessa personer på ett särskilt sätt förkroppsligat inom vetenskapen. Man kan notera att i Codes material i den här texten finns inga referenser till exempelvis Foucault och poststrukturalism, utan hon förhåller sig företrädesvis till anglosaxisk filosofi och samhällsvetenskap utifrån de feministiskt färgade frågeställningar som då ställdes till det omgivande vetenskapssamhället. En konsekvens av den linje Code driver blir att kunskap framför allt ses som något kontextuellt, knutet till tid och rum, till platser och subjekt. Kunskap är inte något i alla tider och på alla platser giltigt. Hennes dis-

124 Code, 1981, s 273.

kussion kan därmed ses som i linje med diskussioner som Lyotards om berättelser av olika slag och med tendenser inom etik då det universella ifrågasätts av diskussioner om det partikulära. Samtidigt släpper Code inte anspråket på att resultatet av människors kunskapssökande ska utgöra just kunskap – oavsett vem subjektet är och dess placering. Och, positionen ska inte diskvalificera kunskapen.[125]

Om erfarenhet, kunskap och ansvar

I texten *Experience, Knowledge and Responsibility* från 1988 diskuterar Code de epistemologiska frågorna i relation till bland annat diskussioner om kvinnors erfarenhet.[126] Hon kritiserar tal om kvinnors erfarenhet då det utformas som om det var något enhetligt; att se och tala så är en konstgjord konstruktion menar hon, som döljer olikheter i kvinnors erfarenheter. Inledningsvis i artikeln markerar sig Code också mot ett synsätt där etik och epistemologi betraktas som områden åtskilda från varandra, så att de inte kan hållas samman i filosofiska undersökningar om förutsättningarna för kunskap. Vad Code strävar efter är en kunskapsteori som adekvat kan förhålla sig till kvinnors erfarenheter och samtidigt utgöra det hon kallar ett epistemologiskt ansvarigt kunskapande. Då hon kort diskuterar det senare hänvisar hon till sin kommande bok *Epistemic responsibility*.

Huvudparten av denna artikel är en kritisk diskussion av stereotypisering för att belysa vikten av att ge utrymme för olikheter i fråga om erfarenheter, med avsikten att kunskap ska bli mer adekvat. Carol Gilligans *In a Different Voice* får utgöra fokus för en kritisk granskning. Detta utifrån att det arbetet kan förstås och tolkas som en essentialisering av kvinnor, vilket måste sägas bidra till den stereotypisering som arbetet

---

125 I en senare text av Code framför hon kritik mot tidigare filosofer Berkeley, Locke, Hume och Descartes för att deras filosofier, fastän olika, alla metodiskt förutsätter att subjektet kan låta sin egen tankes begränsning utgöra normen för vad som går att veta – alltså för vad alla andra kan veta, Code, 1982, s 159. Genomgående i artikeln argumenterar Code för att vårt vetande är inskrivet i historien. Hon avvisar därvid en enkel utvecklingstanke som innebär att vetandet hela tiden kvalitativt skulle bli bättre. Hon diskuterar också matematik som en av historien präglad disciplin.

126 Lorraine Code, "Experience, Knowledge and Responsibility", i *Feminist Perspectives in Philosophy,* Morwenna Griffiths och Margareta Whitford, red., s 187-204, London: Macmillan, 1988.

ursprungligen var avsett att underminera. Samtidigt ser Code positivt på Gilligans bruk av berättelser (stories) och menar att de kan brygga över gapet mellan etisk teori och erfarenheter av moral, på samma sätt som kognitiva erfarenheter bör vara av betydelse för kunskapsteori.

Författarna till denna antologi vari Codes text ingår i beskriver det som att Code rör sig inom kantiansk tradition.[127] Detta bekräftar Code själv genom att på nytt tala om fantasins kreativa syntes som ett kritiskt moment hos subjektet i kunskapsbildning, det kantianska begrepp jag redan ovan redogjort för. Samtidigt vänder sig Code mot den formalism som en kantiansk principetik eller pliktetik traditionellt fört till.[128] I Codes diskussion av Lawrence Kohlbergs moralutvecklingsteori kritiserar hon hur den är uppbyggd utifrån en sådan principetik och uppskattar i detta avseende Gilligans kritiska arbete.[129] Så Code rör sig inom kantiansk teori där hon både vidareutvecklar delar av den samtidigt som hon kritiskt vänder sig mot andra delar av samma teori.

Vad kan hon veta?

Boken *What can she know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge* publicerades 1991.[130] Intressant nog inleds den med ett kapitel med titeln "Is the Sex of the Knower Epistemologically Significant?" alltså samma titel som Codes första text från 1981.[131] Men texten i kapitlet är påtagligt en annan även om frågeställningen är densamma. Tio år har förflutit, både för Code själv och i den vetenskapliga debatten. Code har innehaft ett par olika forskartjänster 1984-1987 och 1987-1990 och haft möjlighet att fördjupat forska.

Codes argumentation i detta kapitel kan sägas ha samma ram som den tidigare i det att hon aktivt förhåller sig till den omgivande analytiska filosofiska diskussionen, kritiserar delar av den, men samtidigt tydligt rör sig inom den och är i dialog med den. Detta kan exemplifieras med

---

127 Morwenna Griffiths och Margareta Whitford, "Introduction", i *Feminist Perspectives in Philosophy,* Griffiths M. och Whitford M., red., s 1-28, London: Macmillan, 1988, s 19.

128 Code, 1988, s 200f.

129 Code, 1988, s 194f.

130 Code, 1991.

131 Code, 1991, s 1-26. Jag väljer att endast arbeta med detta första kapitel av boken – detta för att se hur Codes tänkande utvecklats under en tioårsperiod och diskussionen förskjutits.

att hon inledningsvis konstaterar att svaret på frågan om kön har epistemologisk betydelse inte påverkar frågor om evidenskriterier eller hur utsagor kan rättfärdigas. Samtidigt går hon efter att ha diskuterat detta vidare med sitt tydliga ärende: att diskutera betydelsen av kön. Den diskussionen har betydelse enligt Code, därför att den kritiskt pekar på hur den kunskapsteoretiska diskussionen varit alltför snävt definierad. Den har rört relativt enkla utsagor om ting.[132] Vidare har synen på kunskap utifrån Descartes kommit att utvecklas mot ett synsätt som innebär att ett visst kunskapssubjekt betraktats som isolerat, individuellt och utbytbart med vilket annat subjekt som helst. Detta har också styrt vilken kunskap det förutsatta subjektet kunnat tillägna sig – det har främst kommit att röra sig om förhållanden till ting. De frågor av kunskapsteoretisk betydelse som ej kommit att behandlas då gängse kunskapsteori begränsat kunskapssökandet, men där ett fokus på vem kunskapssubjektet är öppnar upp mot dem, är, förutom de som direkt hänför sig till kunskapssubjektet: hur trovärdighet (eng. credibility) etableras, relationerna mellan kunskap och makt, kunskapens plats i etiska och estetiska omdömen, politiska frågor och ansvar hos dem som skapar kunskap.[133]

Code diskuterar vidare kritiskt i kapitlet också essentialism hos feminister som Mary Daly, Shulamite Firestone och Sara Ruddick med flera. I den här texten har Codes diskussion om essentialism skärpts betydligt i förhållande till den tio år äldre texten. Då Code kritiserar de nämnda feministerna är hennes främsta argumentationslinje att den essentialism de företräder inte ger utrymme för olikheter socialt och historiskt som är kunskapsteoretiskt relevanta, det vill säga essentialism gör kvinnor alltför enhetliga. De kritiserade feministerna kan sägas sträva efter en värdemässig omvärdering (eng. evaluative reversal) varigenom det de finner positivt och förbinder med kvinnor skulle komma att uppvärderas. En argumentativ höjdpunkt, som jag ser det, når Codes text när hon beskriver vad hon menar med essentialism och sedan i en komprimerad formulering beskriver det förrädiska i att naivt grunda feminism essentialistiskt:

---

132 Code anger två exempel på sådana påståenden: ”Boken är röd.” respektive ”Dörren är öppen.”, Code, 1991, s 4-8.

133 Code, 1991, s 4-8, se särskilt s 7f.

> By 'essentialism' I mean a belief in an essence, an inherent, natural, eternal female nature that manifests itself in such characteristics as gentleness, goodness, nurturance, and sensitivity. These are some of women's more positive attributes. [134]

Och så fortsätter Code:

> Women are also represented, in essentialist thought, as naturally less intelligent, more dependent, less objective, more irrational, less competent, more scatterbrained than men: indeed, essential femaleness is commonly defined against a masculine standard of putatively *human* essence.[135] [kursiv i original]

I första delen av citatet återges de drag som av essentialistiska feminister under 1980-talet och senare brukat anges som viktiga egenskaper hos kvinnor ("gentleness, goodness, nurturance, and sensitivity"). Men i den senare delen kommer det till uttryck som är det Code brottas med i relation till delar av den filosofiska traditionen – kort sagt, detta att kvinnor betraktats och upprepat beskrivits som mindre rationellt förmögna. Och i Codes text ställs detta tydligt samman och den kontrasterande verkan av det blir tydlig: en essentialistisk uppfattning av könen kan enkelt vändas mot kvinnor genom att det som kan ses som mänskligt normeras som manligt och så fråntas kvinnor.

Att denna Codes text bär samma namn som en tio år äldre text är på ett vis intressant, samtidigt som det i verklig mening är en mycket annorlunda text.[136] Codes filosofiska diskussion har fördjupats, den förs

---

[134] Code, 1991, s 17f. "Med 'essentialism' menar jag tro på en essens, en inneboende, naturlig, evig, kvinnlig natur som manifesterar sig själv i sådana karaktäristika som vänlighet, godhet, omvårdande, och känslighet. Dessa är några av kvinnors mer positiva attribut.", [min övers.].

[135] Code, 1991, s 17f. "Kvinnor beskrivs också, i essentialistiskt tänkande, som av naturen mindre intelligenta, mer beroende, mindre objektiva, mer irrationella, mindre kompetenta, mer nyckfulla än män: det förhåller sig så, att essentialistisk kvinnlighet oftast definieras mot en förmodad norm där manlighet förstås som lika med mänsklig essens.", [min övers.].

[136] Code kommenterar inledningsvis sitt bruk av begreppet "sex" i förhållande till "gender". Denna markering tillika med den betydligt skarpare diskussionen om essentialism i den senare texten är det som enligt min bedömning tydligast visar på den tid som förflutit i den feministisk teoretiska diskussionen.

med stor nyansrikedom, vilket mitt referat inte riktigt kan göra rättvisa. Och Code går inte bara kritiskt i diskussion med äldre filosofer utan också med samtida feminister, utöver de ovan nämnda också bland andra Sandra Harding. Då Code granskar andras argumentation ser hon sådant som talar både till deras fördel och nackdel. Utifrån sin historiserande linje är hon själv noggrann med nyanser och kritiserar när andra enligt hennes uppfattning förenklar sina motdebattörer, samtida och från filosofihistorien. Hon diskuterar också möjliga sätt att missförstå den tes hon driver, förhåller sig till motargument och diskuterar svagheter i tesen – att det betyder något vilket kunskapssubjektet är och att dess kön kan ha betydelse.

I kapitlets inledning inför Code också en diskussion om relativism, i relation till sin tes. Den diskussionen för hon vidare i boken *Rhetorical Spaces. Essays on Gendered Locations* till vilken vi nu ska vända oss. Utifrån den ska vi också diskutera hur Code utvecklar sin tanke om ansvarighet i kunskapsprocesser. Det har hon först gjort i boken *Epistemic Responsibility*[137] och i *Rhetorical Spaces* ägnas dessa frågor uppmärksamhet inledningsvis. I behandlingen av boken börjar jag med frågorna om ansvarighet i kunskapsprocesser och går sedan vidare till hur Code hanterar frågorna om relativism.

Som vi sett ovan för Code en omfattande kunskapsfilosofisk diskussion där hon driver tesen att det har betydelse vem subjektet är som genererar kunskap och hennes diskussion om ansvar i kunskapsprocesser ska jag nu mer ingående redovisa. På denna punkt blir en tendens i feministisk teoretisk diskussion tydlig – kunskapsteori och etik behöver behandlas samtidigt, det vill säga etiska ställningstaganden utgör en integrerad del av kunskapsprocesser. Men innan vi går till Codes diskussion om detta först några ord om hur Code själv inledningsvis positionerar boken *Rhetorical Spaces. Essays on Gendered Locations.*

---

[137] Code 1987. I *Rhetorical Spaces. Essays on Gendered Locations* sammanfattar och reflekterar Code i kaptiel ett sin diskussion i *Epistemic Responsibility.* Jag lämnar i min behandling här den senare boken därhän. För de specifika frågorna här är den mindre relevant, samtidigt som den utgör ett viktigt led i Codes arbete med frågorna.

Rhetorical Spaces. Essays on Gendered Locations

Code kommenterar i sitt förord valet av metaforer i denna boks titel. Metaforerna är spatiala, handlar om ytor, platser, positioner och geografisk lokalisering – allt i linje med diskussionen under det sena 1900-talet. Och det är det retoriska utrymmet, den retoriska rymden[138] som omger platserna som intresserar henne och är det genomgående motivet i hennes essäer samlade i boken. Boken, skriver hon, handlar om kunskap och subjektivitet, och hur de ömsesidigt möjliggör och begränsar varandra. Det är vidare så, menar Code, att ”de kognitiva resurserna och positionerna av auktoritet och expertis är ojämlikt fördelade”, vilket är vad hon undersöker i sin bok.[139] Alltså en bok om hur kunskap blir till, ges auktoritet och legitimitet – och vem, ur vilken position, som kan göra kunskapsanspråk.

Samtidigt markerar Code att platserna är fiktiva, konstruktioner, men samtidigt inte är fantasiskapelser eller fixerade, utan ur dem formuleras anspråk om att kunskap ur dem ska bli tagen på allvar. Hon pekar också med två enkla exempel på att retorisk rymd inte alltid är för handen. Diskussionen om man vid en flygning till New York ska landa på den ena eller andra flygplatsen vore på 1600-talet en meningslös diskussion att föra, eller snarare omöjlig att föra inom de diskursiva förutsättningarna som då var för handen. Likaså bedömer Code möjligheten av att föra en öppen och ansvarsfull diskussion om abort i Vatikanen i mitten av 1990-talet som orealistisk. Inte så att samtalet vore förbjudet, men den retoriska rymden för att föra samtalet i en anda där olika idéer öppet och ansvarigt kan prövas och debatteras är inte för handen.[140]

Med hänvisning till sina tidigare texter och ett Wittgenstein-citat i dem[141] hävdar Code vidare att erkännande av kunskap är betydelsefullt. Ges kognitiv auktoritet enkelt/generöst, eller förnekas den, och tystas

---

138 I Sporre 1999 valde jag att översätta ”rhetorical space” med retoriskt utrymme eller retorisk rymd. Ibland i den texten skriver jag också retoriska rum; detta som en lek i linje med rumsligheten i Codes metaforer. Se Sporre, 1999, s 17-19.

139 Code, 1995, s ix, [min övers.].

140 Code, 1995, s ixf.

141 ”Knowledge is in the end based on acknowledgement”, Wittgenstein hos Code, 1995, s x.

därmed den som talar? Vidare skriver Code att flera texter i hennes bok strävar i riktning mot en kunskapsteori för vardagslivet. Hon markerar i det sammanhanget att hennes teoretiska arbete går i en riktning från praktik till teori men också tillbaka till praktiken, men däremot inte startar i teori och sedan går till tillämpning, i en en-väga rörelse. Code startar alltså sina undersökningar i tillfällen där kunskap producerats och där människor vill veta och gör anspråk på att bli trodda. Samtidigt, markerar Code, kompliceras en sådan ansats av att kunskapsteori i omfattande grad hittills utformats utifrån ett naturvetenskapligt vetenskapsideal. De metoder som följer med detta ideal och den kognitiva auktoritet som följt på de framgångar som naturvetenskap och teknologi skördat, gör att strävan att utveckla en kunskapsteori för den typ av problem Code sysselsätter sig med måhända framstår som mindre välbetänkt.[142] Man kan säga att utifrån ett av naturvetenskap präglat vetenskapsteoretiskt synsätt blir den retoriska rymden begränsad.

Code markerar att i de flesta essäerna i boken analyserar hon situationer som präglas av att de är ”gendered locations”, platser, positioner som är könade, det vill säga där kön spelar roll. Dessa situationer återspeglar att kvinnor ofta finns i positioner som strukturellt innebär mindre makt och begränsad eller undergrävd kunskapsteoretisk auktoritet. Feministisk teori bidrar till att tydliggöra detta. Samtidigt markerar Code att feministisk teori i slutet av 1900-talet har att förhålla sig till att kvinnor inte är någon enhetlig grupp utan att kvinnor är olika ifråga om klass, ålder, ras och att många olikheter som funktionshinder, etnicitet, religion, sexualitet med flera faktorer ingår i den subjektivitet som samvarierar tillsammans med kön/genus och att ingen en-faktor förklaring kan hantera en sådan mångfald. Code uttrycker också som sin förhoppning att eftersom komplexiteten i detta konstruerar kvinnors och mäns positioner på ett flertal olika sätt i komplexa mönster kommer feministiska teoretiker inte bara att begränsa sig till att analysera kvinnors omständigheter utan arbeta med komplexiteten av dessa mönster. Vidare menar Code, att frågeställningar som de hon formulerar, öppnar mot etisk-politiska frågeställningar av kunskapskaraktär där den manliga norm som privilegierar välbeställda, utbildade, vita, heterosexuella, ”insiders”-män som givare av normer ifrågasätts.[143] Här blir det tydligt hur

[142] Code, 1995, s xf.
[143] Code, 1995, s xiii.

det etiskt-politiska hör samman med den kunskapsteoretiska diskussion Code för. Vems kunskap ges legitimitet och betraktas som giltig?

Vidare, vad kan vara exempel på den sorts frågor om kunskap hon undersöker? Att det inte är frågor man kommer åt med strikt naturvetenskapliga metoder blir uppenbart utan det rör kunskapsfrågor av mer social och kulturell karaktär. Code formulerar det i inledningen till sin bok som att det är kunskap om hur människor kan känna varandra, frågor om hur kunskap om andra människor konstrueras och vidareförs och sedan omsätts i sociala praktiker. Code indikerar också risker med studier ifråga om den typen av kunskap – forskaren löper en risk att omstöpa sina föremål i linje med sina egna föreställningar.[144]

Det sammanhang Code inledningsvis skriver fram för sina essäer är alltså en kritisk diskussion kring hur kunskap, främst inom människors sociala och kulturella områden, blir till och får legitimitet. Hon är därvid kritisk till den legitimitet som naturvetenskaplig forskning och kunskapsbildning kommit att utöva, det vill säga att de metoderna och synsätten generaliserats till human- och samhällsvetenskaperna där mer komplexa synsätt måste utvecklas. Vidare måste etiska aspekter av kunskapsproduktion kontinuerligt hållas aktuella.

Kunskapsteoretisk ansvarighet

Vad innebär då Codes arbete om kunskapsteoretisk ansvarighet (eng. epistemic responsibility)? I kapitel ett blickar Code reflekterande tillbaka på sitt tidigare arbete och på kritik hon fått särskilt för boken *Epistemic Responsibility.*[145] Det är uppenbart för henne att hennes frågor och ärenden inte alltid uppfattats av filosofkollegor. Särskilt problematiskt har det varit att hon inte ägnat sig åt antingen epistemologiska frågor, eller etiska frågeställningar, eller frågor om logik. Därigenom har hon gjort sig själv svår att kategorisera, förhålla sig till och bemöta.[146]

Samtidigt menar hon att då man ställer frågan ”Vems kunskap talar vi om?” i den feministiska rörelsen under sent 1900-tal så kommer med en gång frågorna om ansvarighet kunskapsteoretiskt att placera sig högst

[144] Code, 1995, s xiiif.
[145] Code, 1995, s 1-22.
[146] Code, 1995, s 12.

upp på dagordningen, därför att de utmanar till ett tydligt ansvarstagande ifråga om kunskapsprocesser. Och den frågan är den centrala.[147]

Code formulerar också på nytt att de kunskapsteoretiska problem som tidigare sysselsatt filosofer är av relativt begränsad natur, om en kopp står på bordet till exempel och villkoren för vår kunskap om detta, men att de frågor om vilka människor nu söker svar och gemensamt behöver finna dem, rör mer komplexa skeenden som att känna andra kulturer, förhandla fram miljöpolicy, bedöma betydelsen av avgörande handlingar och politiska riktlinjer samt kunna förutsäga betydelsen av test och experiment. Invävt i ställningstaganden som inom dessa kunskapsprocesser aktualiseras betydande element av ansvar.[148]

Code pekar också på att den uppdelning som funnits mellan till exempel moralfilosofi och politisk filosofi är en förlängning av den genomgående åtskillnad mellan det privata och det politiska som präglat filosofiskt tänkande och som med kraft kommit att kritiseras av feminister.[149]

Code har också fått kritik för att hon i sina texter har både en liberal, individualistisk och humanistisk förståelse av subjektet och ett socialt, sociologiskt, samhälleligt. Inför kritiken retirerar Code från en alltför förenklad pre-postmodern förståelse av subjektet i sina tidiga texter, men avgränsar sig samtidigt mot en alltför ”upplöst” postmodern förståelse av subjektet som fragmentariserat. Det måste finnas såväl en individuell, som en social förståelse av individen, som hålls samman i en spänning och där integrerande krafter finns, inte minst för att integritet, handlande och ansvarighet ska kunna gestaltas.[150]

Samtidigt som Code här artikulerar vikten av det subjektiva i kunskapsprocesser, vilket vi sett också i de texter jag tidigare refererat, framhåller hon nu hur det leder till frågor om relativism, som hon avser att behandla senare i sin bok.[151] Det är också så att det finns situationer där kunskapsprocesser inte handlar om ansvar, men, menar Code, så är det inte i flertalet av kunskapsprocesser. De där ansvar inte står på spel utgör undantag. Men skriver Code, det finns en tendens hos välbärgade

---

147 Code, 1995, s 17.
148 Code, 1995, s 3.
149 Code, 1995, s 13.
150 Code, 1995, s 15.
151 Code, 1995, s 17.

människor i den rika delen av världen att skjuta frågorna om ansvar åt sidan och använda mer begränsade kunskapsteoretiska modeller med ett smalare empiriskt fokus.[152]

Subjekt och objekt i kunskapsprocesser – och subjektivitet

Att Code kritiserar en, som hon menar, förenklad epistemologisk modell har redan framgått. I kapitel två i boken framträder med pregnans hur en sådan inte medger utrymme för den subjektivitet som Code vill tillskriva såväl subjektet som det som studeras (objektet) i kunskapsprocesser. Codes kritik av den tidigare epistemologiska modellen som ofta kodifierats och diskuteras i formeln ”*s vet att p*” (eng.: *s knows that p*) framträder. Såväl *s* som *p* har enligt Code, när *p* är människor, en subjektivitet som inte kan bortses ifrån.[153]

Code tydliggör att modellen för en positivistisk empirisk vetenskapssyn, som i hög grad kommit att betraktas som den gängse, bygger på fysiken som normerande vetenskaplig aktivitet. Ett par av begränsningarna i detta utgörs bland annat av att föremål som studeras inom fysiken inte har någon intentionalitet, det vill säga inga avsikter för sitt handlande, eller någon form av inlärda beteenden. De är föremål, objekt. Att låta en kunskapsteori formad utifrån dem vara normerande för hela det vetenskapliga fältet menar Code innebär kraftiga begränsningar. Olikheter mellan människor (som ifråga om kön/genus, ras, sexualitet, klass med mera), eller ifråga om deras intressen, eller rörande avsikter med deras handlande reduceras bort då deras olikheter och unicitet inte efterfrågas/tas hänsyn till i kunskapssökandet. Då människor på sådant sätt görs till objekt i en undersökning inom det paradigm Code kritiserar, omöjliggörs deras subjektivitet.[154]

Också forskare har en subjektivitet som återspeglas i deras forskning och som de har att ta ansvar för, menar Code. De kan inte gömma sig bakom sina metoder och en påstådd neutralitet i forskning. Codes argumentation understöds här genom ett exempel hon anför från Canada. En kanadensisk forskare har i slutet av 1980-talet kommit fram till att orientaler är mer intelligenta, mer familjeorienterade, följer lagen i högre

---

152 Code, 1995, s 19.
153 Code, 1995, s 23-57.
154 Code, 1995, s 44-52.

utsträckning och är mindre sexuellt promiskuösa än vita, som i alla dessa aspekter är överlägsna svarta – allt återgivet i den tidning som Code citerar. Dessutom finns undersökningen redovisad som vetenskaplig text. I Codes analys framträder hennes komplexa syn på kunskapsprocesser. Hennes teori om retoriskt utrymme, kritiska perspektiv på hur vetenskaplig legitimitet skapas och upprätthålls, samt kravet på ansvarighet i kunskapsprocesser demonstreras i analysen.[155]

Då Code analyserar detta exempel utifrån hur det presenterats i media visar hon på hur undersökningen har fått legitimitet i offentligheten utifrån att ”vetenskapen har visat”. Forskaren ifråga har därigenom inte behövt ta något personligt ansvar för den kunskap som producerats i undersökningen. Resultaten framstår som oomtvistade utifrån en vetenskaplig modell där forskarens subjektivitet är utan intresse – objektiva resultat genereras och forskare är per definition neutrala. Code jämför här med hur forskning hundra år tidigare var sysselsatt med det olämpliga i att kvinnor och färgade behandlades jämlikt med vita män. Deras ojämlikhet var något ”naturligt”. När forskning hundra år senare kan medverka till att fördomsfullt utformad kunskap om olika grupper av människor kan komma att ligga nära och understödja konservativa fördomar, menar Code att en öppen kritisk debatt måste föras om fakta och värderingar. Den neutrale forskaren utan intressen är en ohållbar konstruktion som hör samman med det vetenskapliga paradigm Code är kritisk till. Den kanadensiske forskaren har enligt Code också att förhålla sig till ett omgivande samhälle som legitimerar hans forskning eller inte. Samhället kan bära på rasism och sexism vilket kan bidra till att legitimera forskningen som adekvat kunskap när den i det här specifika fallet borde ha prövats kritiskt. Codes poäng blir att för att objektivitet ska uppnås måste forskares subjektivitet tydliggöras och forskaren ikläda sig ansvar för sitt problemval, sina metoder och resultat.[156]

Men att tala om subjekts subjektivitet gör dem inte alltigenom subjektiva, påminner Code. Subjektivitet handlar om ett subjekts historiska inordning i tid och rum och hur ett subjekt inplaceras samhälleligt och socialt på grund av faktorer som kön/genus, hudfärg, klass, utbildning med flera faktorer. Den retoriska yta subjektet kan beträda med tillhörande retorisk rymd bestäms alltså av sådana faktorer. Samtidigt innebär

---

[155] Code, 1995, s 36-44.
[156] Code, 1995, s 38-44.

inte kännedom om dessa faktorer att allt om ett subjekt är bekant och inte heller är självkännedom en självklarhet om faktorer som de ovan är tydliggjorda, påminner Code.[157]

Som framgått kritiserar Code den normerande ställning för all kunskapsproduktion som kännande av föremål fått. Tentativt prövar hon om inte ”to know people”, att känna eller att ha kunskap om människor, lika väl skulle fungera som paradigmatisk modell för kunskap. En sådan modell skulle peka hän mot den komplexitet som präglar kunskapsinhämtande och kunde vara ett komplement till den modell som fokuserar relationen mellan ting och människor, förstådda som socialt isolerade subjekt och autonoma i förhållande till andra människor. I Codes argumentation för en modell som bearbetar hur vi kan känna människor, hellre än ting, figurerar också tanken att människor lär känna andra människor tidigt i sina liv, och att det utgör en mer central kunskap än människans förhållande till tingen. Att känna andra människor är dessutom ett ständigt pågående kunskapsprojekt, statt i ständig utveckling eftersom människor förändras.[158] Dessutom, kan tilläggas, är frågorna om hur människor kan ha kunskap om ting relativt genomarbetade filosofiskt sett. För detta är nödvändiga och tillräckliga villkor diskuterade genom filosofihistorien.

Code kritiserar alltså att såväl det subjekt som är aktivt i en kunskapsprocess som det som är föremål för en kunskapsakt berövats sin subjektivitet i den vetenskapssyn hon tar avstånd ifrån. Skapandet av kunskap handlar i hög grad om människor och mänskliga aktiviteter. Då de berövas sin subjektivitet, går värdefull kunskap förlorad.

Problemet relativism

Den konsekvens Codes kritik får i förhållande till det kunskapsteoretiska paradigm hon kritiserar, är att om subjektiviteten hos såväl subjektet som objektet i en kunskapsprocess ska bli föremål för kritisk reflektion och hanteras ansvarigt, så upplöses den tidigare oproblematiskt framställda relationen mellan ett subjekt som söker kunskap och under givna villkor sedan säkert kan säga sig ha funnit den. Eller uttryckt på annat sätt, om olikheter i utgångspunkter hos olika subjekt kan spela in och påverka den kunskap de kommer fram till, hur går det då med formeln *s*

[157] Code, 1995, s 51f.
[158] Code, 1995, s 44-48.

vet att p? Blir då inte konsekvensen att *s1* vet *p1* och *s2* vet *p2*, det vill säga olika personer vet olika saker, ser olika på det som kan vara samma förhållande, och vad är då sant, *p1* eller *p2*? Ifråga om de två kvinnor som vid den konferens i Mexico som jag tidigare redogjort för och som ger olika bilder av samma rum, vems bild av rummet är rätt? Eller ett annat exempel: Om en amerikansk forskare kommer fram till att det är adekvat att mer ekonomiska resurser satsas på utveckling av rymdvapen för en global utveckling i fred, medan en sydafrikansk forskare hävdar att en global utveckling i fred bättre åstadkoms genom satsning på forskning om HIV/AIDS, vem av dem har då rätt? Vad är sant? Eller om en lärare hävdar uppfattningen att värdegrundsfrågor bäst belyses genom att elever från olika kulturella miljöer möts i samma klassrum, medan en annan menar att i ett mångkulturellt samhälle belyses värdegrundsfrågor bäst med olika skolor för olika elever, religiösa elever i religiösa friskolor, elever med andra livsåskådningar i andra skolor osv. Vem har då rätt?

Hur kan man fälla avgöranden i komplexa frågor som dessa? Är allt lika sant? Är allt lika rätt? Vart för Codes resonemang om att ta in subjektivitet i kunskapsprocesser? Att införa också sådana faktorer som subjektets placering i tid och rum, samhälleliga sociala bakgrundsfaktorer, den kreativa kapacitet som en given människa kan ha, känslor och andra faktorer vi sett henne diskutera? För den till en upplöst situation där allt är lika sant som allt annat? Hur hanterar Code dessa frågor? Borde inte en feministisk teoretiker med kännedom om hur kvinnor historiskt sett beskrivits som oförmögna till rationellt tänkande, oförmögna till moraliskt omdöme, som icke-kvalificerade för medborgarskap – borde inte en feminist närma sig ett område som detta med viss tvekan? Hur kan en position som den Code argumenterar för stabiliseras? Hur kan subjektivitet i kunskapsprocesser hållas samman med att något betraktas som mer säker kunskap än annat, eller blir konsekvensen att allt är lika giltigt? Hur hanterar Code frågor som dessa?

Måste en feminist vara relativist? I så fall varför?

Frågor om relativism behandlar Code i sitt nionde kapitel.[159] Hon ger det rubriken ”Must a feminist be a relativist after all?”, ungefär, måste en feminist vara relativist när allt kommer omkring? Rubriken anger att

[159] Code, 1995, s 185-207.

Code främst vänder sig till andra feminister – de är hennes auditorium. I essän vill Code testa frågan varför någon blir betraktad närmast som en utstött om man säger sig vara relativist, och hon gör det genom att pröva positionen relativist. Eller egentligen genom att pröva att vara anti anti-relativist.

Code börjar med att konstatera att flera av hennes feministiska kollegor ställt sig negativa till relativism, de har som så många inom vetenskapssamhället varit mot relativism, anti-relativister. Det gäller Donna Haraway, Sandra Harding, Helen Longino och Lynn Hankinson Nelson. De utvecklar själva teorier där kontextualisering, historisering eller markerandet av kunskapsprojekt som lokala, belägna är centralt, men är ändå snara att markera att de inte är relativister.[160] Vad står då relativism för, hur förstås begreppet, vilken är, med Codes eget begrepp, den retoriska rymd som omger det?

Då Code analyserar begreppets sammanhang konstaterar hon att relativism konstruerats som motsatsen till rationalism, objektivism och realism; det vill säga det framstår som att en relativist tar ställning för det irrationella, det subjektiva och inte i egentlig mening förhåller sig till verkligheten i sina kunskapssträvanden. Codes granskar kritiskt det utrymme som skapas av gängse epistemologier och benämner som gängse empirism, positivism och rationalism. Då hon summerar konstaterar hon att såväl historiskt som i mer modern form har företrädare för dem strävat efter att nedvärdera (kanske oavsiktligt) kunskap från såväl kvinnor, som människor som bedömts illitterata, eller haft annan hudfärg och/eller kultur än de som utformat epistemologierna. De har varit för en elit. Benämningen kunskap har kommit att tilldelas endast den kunskap som producerats av vita, utbildade, intellektuella män, som dessutom besitter och suttit på de positioner som ger/gett dem möjlighet att fälla avgöranden om vad som ska klassas som kunskap.[161]

Eftersom jag redan ägnat relativt stor uppmärksamhet åt de paradigm Code kritiserar väljer jag nu här att mer fokusera på det alternativ Code tentativt formulerar och vad som motiverar det – kritiken mot paradigmen kommer fram också därigenom.

Mot en så begränsande och reducerande uppfattning som den ovan om vad som kan klassas som kunskap, när mycken kunskap avfärdas

---

160 Code, 1995, s 185f.

161 Code, 1995, s 190-192 samt s 186-189.

som icke-kunskap, ställer Code behoven av en kunskapsteori som kan guida och förklara praktiker, som kan assistera människor i avgöranden om hur de kan ha kunskap om och handla inom de specifika, symboliska, kulturella och sociala strukturer samt institutioner som är deras. Det avgörande är den praktiska betydelsen av teoretiska projekt och deras öppenhet för förändring när praktiken visar att de kommer till korta.[162]

Code knyter i sin fortsatta argumentation an till en bland feminister välkänd lista av dikotomier: förnuft/känsla, teori/praktik, kultur/natur, själ/kropp, fakta/värdering, objektiv/subjektiv med flera dikotomier. De är så konstruerade att det första ledet är det som värderats positivt och som (filosofi)historiskt förbundits med det manliga, med män, medan det senare ledet i dikotomierna, som nedvärderats, har förbundits med det kvinnliga, med kvinnor. Inom feministisk teori har ett kritiskt arbete utförts för att hitta förhållningssätt till dessa besvärande dikotomier. De har kritiserats och dekonstruerats, det vill säga man har på olika sätt försökt att bryta sig ur deras grepp om tanken.[163]

Code för ett analogiresonemang utifrån hur feminister arbetat med dessa dikotomier, där har de varit kritiska, men feminister och andra som kritiskt arbetat med att utveckla epistemologiska projekt som är känsliga för det lokala, och specifika, har likväl riskerat att falla till föga inför den begränsade och dikotomiserande förståelse av relativism som är den som figurerar. Code hänför detta primärt till det starka genomslag den förståelse av relativism som hon vänder sig emot har – stöttad av tunga vetenskapliga aktörer.

Vidare för hon i diskussionen in ett argument som kan framstå för feminister som ett tungt politiskt argument. Relativism skulle ju komma att avväpna dem, antingen föra dem in i den totala tystnaden, eftersom under relativism inget kan hävdas med någon sorts säkerhet, eller föra dem till den alltomfattande toleransen där allt är lika giltigt. Resultatet av detta skulle kunna bli en tystad och hållningslös feministisk rörelse, tyst

---

[162] Code, 1995, s 190f, [min övers.]. Originalets lydelse: ”Since a theory of knowledge, as I conceive of it, should aim to inform and explicate practice – to determine how people can know and act within the specific symbolic, cultural, and social structures and institutions they inhabit, and to incorporate those understandings into its own articulation – then what matters is the practical impact of any theoretical project, and its openness to modification when practice reveals its shortcomings.”

[163] Code, 1995, s 191.

inför förtryck och orättvisor. Dessutom, skulle somliga feminister mena, kan en feminist inte vara relativist, därför att de enda som kan i någon mening vara det är endast de mest mäktiga, endast de kan tro sig vara så obegränsade av materiella förhållanden att "världen" kan konstrueras helt utav det subjekt som har att förstå den. För människor, som kvinnor, som besitter mindre makt, utgör de materiella begränsningarna ständigt en påminnelse om att världen inte kan konstrueras utifrån det egna subjektet.[164]

När Code kommit så här långt i argumentationen börjar hon än mer aktivt gå in i diskussionen om hur den traditionella förståelsen av relativism konstrueras. Mot det sist anförda, att det går att bygga en förståelse av världen helt utifrån den egna tanken, invänder Code. Även långtgående konstruktivister, hävdar hon, skulle mena att en god konstruktion måste respektera och förhålla sig till den materiella verkligheten. I ett kunskapssökande kan man inte önska bort det ena eller andra; det går inte att tolka den materiella verkligheten på vilket sätt som helst, den lånar sig inte till varjehanda tolkning. Vidare är det så att det är inte bara i avseendet oberoendet av de materiella villkoren de med mest makt kan anamma den form av långtgående relativism som polemiseras emot, de är också de enda som kan förledas att tro att de utifrån sin position kan formulera universella påståenden.[165]

Här markerar sig Code alltså mot en långtgående, och som hon menar ohållbar form av relativism. Hon lyfter fram den grundhållning vi sett tidigt i hennes texter, att verkligheten har strukturer som begränsar möjligheterna till tolkning av den. Och hon påminner också om att lockelsen till universalistiska påståenden är störst bland de mäktigaste.

Utifrån den förutsättning Codes kunskapsteori har i att kunskap är beroende av tid och rum utför hon en kritisk diskussion av det filosofiska argument som ofta riktas mot relativister. Kort formulerat kan det sägas innebära att ifall alla utsagor är relativa så är också den utsagan som hävdar att alla utsagor är relativa, som utsaga relativ, och innebär då en logisk självmotsägelse på så sätt att endast denna utsaga skulle vara absolut och giltig. Code påminner då om att den filosofiska diskussion

---

164 Code, 1995, s 191-193.

165 Code, 1995, s 193. På just den här specifika punkten har jag funnit Codes text svår att tolka, hur hon konstruerar sitt motargument mot sina feministiska kollegor, men jag tror att det ska förstås som jag återgivit det ovan.

som förutsätter att ett påstående måste vara universellt för att vara giltigt, inte är den hennes egen diskussion rör sig inom, utan tillhör den hon kritiserar. Den diskussion hon själv artikulerar innebär ett ställningstagande mot antagandet att det i kunskapsprocesser existerar absoluta, eviga, över tiden bestående sanningar. En anti anti-relativist av Codes snitt menar att det inte finns någon kontextfri sanning, varken den relativistiska tesen eller något annat påstående. Så kravet på att påståendet om relativism ska vara möjligt att universalisera reses från en teoridiskussion som har andra universalistiska förutsättningar som Code inte delar.[166]

Problemet med att feminister anammat den gängse förståelsen av relativism som irrationell, subjektivistisk och anti-realistisk, menar Code, är att de förlorat ur sikte en relativism som skulle fungera ”empowering”, som politiskt skulle kunna bidra till frigörelse. Den relativism Code strävar efter att formulera beskriver hon som ”well articulated, explicitly positioned, and locally sensitive”[167], alltså välartikulerad, med tydliggjord positionering och känslig för det lokala. Code hävdar att feminister borde sträva efter att röra sig ut ur de dikotomier som omger diskussionen av begreppet relativism, alltså att relativism är motsatsen till rationalism, objektivism och realism. Hennes främsta argument för att pröva att utveckla en alternativ relativism är att vägra ställa upp på de universalistiska, objektivistiska och absoluta sanningsanspråk som följer av det kunskapsteoretiska paradigm som styr hur relativism traditionellt förstås och som ger legitimitet till dem som följer det samt erkänner deras kunskap.[168] Att anamma det synsättet och vara anti-relativist innebär alltså enligt Code i sin förlängning att hävda universalistiska, objektivistiska och absoluta sanningsanspråk.

Kontextgrundad relativism och sanningsbegrepp

Den relativism Code själv argumenterar för skiljer sig uppenbart från den föreställning av relativism flera av hennes kollegor tar avstånd ifrån. Utifrån den känslighet för kontexter, för människors inplacering i tid och rum, i ett givet samhälle som Code driver i sin framställning, skulle jag vilja benämna hennes relativism kontextgrundad. Den motiveras

---

166 Code, 1995, s 196f.

167 Code, 1995, s 193.

168 Code, 1995, s 193f.

alltså utifrån en känslighet för kontexter. Hur ser då, vad jag alltså skulle vilja kalla Codes kontextgrundade relativism ut? Vad är bärande drag i den?

Hittills har framkommit att den inte kan konstruera sin uppfattning om verkligheten oberoende av densamma, den är inte en långtgående social konstruktivism. Vidare förutsätter Code att de subjekt som strävar efter kunskap tydliggör sin subjektivitet och när människor är föremål för kunskapssträvanden gäller detsamma också för dem, deras subjektivitet ska ges utrymme. Ytterligare en punkt där Code tydliggör konsekvenserna av sitt ställningstagande för en modifierad relativism, är ifråga om de olika sanningsbegrepp som följer på de två olika synsätten, hennes eget och det hon kritiserar.

I det paradigm hon tar avstånd ifrån finns det som Code beskriver det, en två-partsrelation mellan ett yttrande *p* om verkligheten och den verklighet det betecknar; alltså en relation mellan yttrandet och verkligheten.[169] Personen som yttrar påståendet, *s*, är, som Codes kritik redan tidigare pekat på, ointressant eftersom hans eller hennes placering i världen, i tid och rum, utifrån ålder, kön/genus, hudfärg, klass, sexualitet är utan betydelse. Det är detta som ger den tidlöshet som yttranden enligt detta kunskapsteoretiska paradigm sägs besitta, det som utgör förutsättningen för att de kan universaliseras och vara giltiga över tiden och rummet. *S* är ointressant och i sanningsbegreppet finns därför endast en relation mellan yttrandet och verkligheten det avser att beteckna.

Den relation som finns i det sanningsbegrepp Code förbinder med den kontextgrundade relativism hon argumenterar för förutsätter en trepartsrelation. Det är likt tidigare mellan ett yttrande om tingens tillstånd i världen och den verklighet det betecknar, samt för det tredje mellan en person *s* under omständigheterna *x*. Här betecknar då *x* personens lokalisering, inplacering i tiden och rummet.[170] Detta blir alltså konsekvensen av att i konstruktionen av ett sanningsbegrepp medge utrymme för subjektiviteten hos *s* som Code genom sitt författarskap argumenterat för. En relation mellan *s* som finns under villkoren *x*, yttrandet och verkligheten.

---

[169] Code, 1995, s 197f. Här inför jag terminologin *s* och *p* i diskussionen. Code använder den inte själv genomgående utan först när hon anger villkoren *x* för subjektet *s*.

[170] Code, 1995, s 197f.

Den följd detta får, är att sanningsbegreppet tillåter att yttrandena om verkligheten kan bli olika utifrån hur *x* för olika *s* formas. Det vill säga, olika personers lokalisering, deras kreativa potential med mera, kan innebära att de formar sina utsagor om verkligheten på olika sätt, så att deras påståenden kan komma att gå i olika riktningar. Hur tacklar Code den diskussion som uppstår som en följd av detta?

Sanningsanspråk och relativismer

Code konstaterar att hon i sin text använt begreppet relativism utan större distinktioner mellan innebörder som betecknat olika form av relativism, som kulturell, historisk, lingvistisk eller kunskapsteoretisk. Bland feminister, menar hon, är tendensen tydlig att det finns en medvetenhet om vikten av en känslighet inför historiska och kulturella företeelser, så att universaliserande påståenden inte kan yttras, utan kontextkänslighet är nödvändig inför de olikheter som förhållanden som dessa skapar. Att hävda en universaliserande likhet över tiden eller mellan kulturer, är inom feministisk-teoretiska sammanhang omöjligt på grund av den kritiska diskussion som utspunnit sig utifrån diskussioner om essentialism och kritik mot intern kulturell imperialism som utövats av vita kvinnor genom den kritiska mångfaldsdiskussionen som tidigt initierades och artikulerades. Att acceptera olika perspektiv är relativt gängse bland feminister.[171]

Denna hållning, som hon alltså finner bland många feminister, att hävda att ett kontextuellt synsätt är giltigt ifråga om kulturer och historiska företeelser, det vill säga att någon form av modifierad relativism kan vara giltig där, men däremot inte acceptera den kunskapsteoretiskt, sätter Code ifråga. Code menar att en modifierad form av relativism som den hon argumenterat för är rimlig att pröva. Detta därför att de frågor människor i samtiden brottas med är inte av så enkel natur som om jorden är rund eller platt, det handlar inte primärt om fysikproblem, eller att förstå människans relation till föremål av medelstorlek, utan de kunskapsfrågor människor i samtiden brottas med är av komplex natur, hör samman med kulturer, utifrån dem och andra förhållanden artikulerade olikheter. Att då ha ett sanningsbegrepp som inte pretenderar på att

---

[171] Code, 1995, s 200f. När Code diskuterar detta är hon noggrann med att inte a-historiskt eller anakronistiskt bedöma den tidiga feminismen – den var ett adekvat kontextuellt uttryck i sin samtid.

vara absolut, slutgiltigt, utan är öppet för vidare prövning, menar Code vara mer ändamålsenligt.[172]

Code är noga med att inte formulera sin alternativa kunskapsteoretiska utgångspunkt som absolut. Hon avser inte att den metod för öppen prövning hon för fram ska i alla avseenden ersätta en naturvetenskaplig kunskapsteoretisk modell. Snarast formulerar hon sig komplementärt. En mer traditionell modell kan få fungera på de begränsade områden där den kan fungera, men anspråk på att den ska gälla alla andra vetenskapliga områden är däremot inte ändamålsenliga. Codes modell är dialogisk, ser vetenskaplighet och kunskapsutveckling processuellt. Man kan beskriva det så att då olika sanningar artikulerats tar dialogen, den gemensamma prövningen, vid. För dem som fruktar att nedbrytandet av den auktoritet som vidlåtit det kunskapande subjektet som kunnat universalisera sin kunskap, eller sin etiska bedömning av något som gott eller ont, hänvisar Code till erfarenheten. Trots, till exempel sekularisering, ”att Gud är död” strävar människor efter att förverkliga det goda, förhandlar och resonerar sig fram till lösningar som ser till det allmänna bästa.[173]

Den kontextgrundade relativism som Code förespråkar kan sammanfattande sägas präglas av att den förhåller sig till den verklighet som omger människor, på så sätt att verkligheten förstås som att den utgör en begränsning för möjliga tolkningar. Det vill säga Code hävdar en viss relation mellan utsagor om verkligheten och verkligheten, alltså inte en långtgående konstruktivism, utan en form av nyanserad realism. Vidare uppnås objektiviteten genom en dialogisk process där olika subjekt med tydliggjord subjektivitet har tillträde till samtalet och kan formulera olika sanningsanspråk som vägs i ett gemensamt samtal och i förhandlingar där olikheter beaktas. Rationalitet är inte något som tillskrivs en begränsad grupp aktörer utan är demokratiskt fördelad och alla kan göra anspråk på att bidra med kunskap av olika slag. Codes kunskapsteori för till ett sanningsbegrepp där också subjektiviteten hos den som söker kunskap kan vägas in och en tre-partsrelation formas, mellan ett subjekt *s* under omständigheterna *x*, ett yttrande *p* och den verklighet det betecknar.

---

172 Code, 1995, s 200-204.
173 Code, 1995, s 204-207.

I de två nästföljande kapitlen kommer jag att dra ut konsekvenserna av Codes kontextgrundade relativism och det sanningsbegrepp som blir en följd av det, satt i relation till pedagogiska praktiker och kunskap i dem. I rapportens slutord återvänder jag sedan till de frågor jag behandlat här.

5. Att se med andras ögon

Då vi i föregående kapitel ingående studerat Lorraine Codes diskussion om kunskap och kunskapsteori har vi bland annat följt hennes argumentation kring kunskapssubjekts inplacering i tid och rum och att deras subjektivitet påverkar den kunskap de skapar. Vi har också tagit del av hennes diskussion kring ansvarigt vetande och relativism, där hennes kontextgrundade relativism fört diskussionen i riktning mot det jag skulle vilja kalla ett kommunikativt dialogiskt sanningsbegrepp. Här i kapitlet ska vi nu dra konsekvenser av hennes synsätt och diskutera det först i relation till värdefrågor och sedan reflektera över det också i relation till pedagogiska praktiker. Frågor om relativism och sanningsbegrepp belyses därmed och avslutningsvis diskuterar jag ett kommunikativt dialogiskt sanningsbegrepp.

En fråga som besvärar många i mötet med en teoris som Codes är de om relativism. Vilka garantier finns för att man inte hamnar i synsätt där allt blir lika giltigt, allt blir lika tillåtet? Särskilt på moralens område ifråga om normativa ställningstaganden, hur kan man där veta vad som är rätt eller orätt? Applicerat på diskussioner kring skolans värdegrund, vart för då hennes synsätt? Kan man till exempel hävda något som mer giltigt än något annat?

Låt oss innan vi tar oss an dessa frågor först vända tillbaka till bilden av deltagarna i konferensen i Cuernavaca i Mexico som inledde den här rapporten och som vi i föregående kapitel återknöt till. Bilden är: en grupp kvinnor från ett flertal länder världen över i samma rum. Två av dem sitter i mitten med ryggarna mot varandra och har fått som uppgift att beskriva rummet. De övriga sitter runt väggarna i en ring runt de två. Eftersom de i mitten ser åt olika håll och rummet är olika i de riktningar vartåt de tittar så blir deras beskrivningar ganska olika. Mer lika blir de, som tidigare beskrivet, först när de bytt plats och båda ser vad den andra sett och på nytt får beskriva rummet. För dem som sitter runt omkring dem är situationen tydligt överblickbar, eftersom de ser hela rummet och kan följa vad de två säger när de beskriver vad de ser. Kanske hade i och för sig åhörarna valt att beskriva rummet på ett något annorlunda sätt, kanske hade vars och ens uppmärksamhet mer vilat på något annat än det de två i mitten väljer att beskriva, men rummet är ändå i grunden ett och detsamma, och beskrivningarna begränsas av

detta, även om kvinnornas bakgrund ifråga om kultur, ålder, klass, med mera kan påverka såväl vad de ser, som hur de beskriver det.

Ponera nu att de som sitter i rummet hade som uppgift att komma överens ifråga om vad som vore önskvärt eller rätt ifråga om hur världens resurser borde fördelas när det gäller satsningar på sjukvård och forskning knuten till HIV/AIDS – eller om satsningar i stället ska göras på motsvarande aktiviteter relaterade till fågelinfluensa. Eller anta att de skulle komma överens om det rätta/orätta i att EU-området genom Schengen-avtalet gjort invandring till Europa komplicerad för icke-européer. Eller anta att de skulle komma överens ifråga om frågan om hur världens ekonomiska tillgångar bör fördelas för att åstadkomma maximal utveckling. Då försvinner mycket av överblickbarheten som finns då det gäller vad som finns i rummet och hur det beskrivs.

Förutsätt nu i stället att det rum där diskussionen försiggår är lärarrummet i en svensk skola och man diskuterar hur läroplanens värdegrund ska tolkas, och hur man som lärare ska handla, när man tror sig ha gymnasieelever som förmodligen hyser främlingsfientliga eller rasistiska åsikter. Eller tag ett personalrum när några barn i förskolan har tagit till våld och slår andra barn när inga vuxna är närvarande och särskilt illa behandlade blir barn som på något sätt är svaga eller utsatta. Eller tänk dig en årskurs åtta där man diskuterar vilka relationer mellan tjejer och killar som är schyssta/rätta eller om homosexualitet är rätt eller orätt – och där mycket olika uppfattningar finns i klassen.

Dessa exempel verkar kräva mer av samtal också efter det att man eventuellt skulle ha så att säga bytt stol med varandra. Alla ”ser” inte det som diskuteras på samma sätt. Utforskande samtal verkar behövas för att utreda inte bara hur man ska lösa de problem som eventuellt är för handen och hur man ska handla, utan också hur man bakomliggande ser på problemen, vilken kunskap och vilka värderingar man bygger sina uppfattningar på. Om vi vänder tillbaka till gruppen i rummet i Cuernavaca så behövs också där nu en mer omfattande diskussion, frågorna man har i uppgift att lösa har mer av komplexitet än den om de olika bilderna av rummet – även om den frågan i sig till en början illustrerade olikheter i synsätt – och även om ett viktigt led för att komma till rätta med olikheterna i beskrivningar var att byta stol med den andre. Att se med den andras ögon.

Kommunikativ etisk teori och olikheter

Inom etisk teori har de senaste årtiondena det som kommit att kallas kommunikativ etik vuxit fram. Jürgen Habermas och Karl-Otto Apel förknippas med utvecklandet av denna teori. Bland feministiska teoretiker har Seyla Benhabib etablerat sig som den som genom sin kritik kommit att vidareutveckla Habermas teori och under de senaste åren diskutera frågor om demokrati i relation till kulturellt grundade anspråk på inflytande.[174] Benhabibs grundläggande kritik av Habermas kan kortfattat beskrivas gälla Habermas alltför abstrakta approach ifråga om möten med den andre. Hos Habermas är detta möte beskrivet som ett viktig steg av ett kommunikativt handlande, men Benhabib har då kritiskt hävdat att ett verkligt möte med den konkreta andra är nödvändigt, annars kommer den som avser att gå in med en motpart i ett kommunikativt möte med nödvändighet att begränsas av sin egen föreställningsvärld. Benhabib kritiserar alltså Habermas tanke att ett subjekt som söker kunskap om någon annans föreställningsvärld kan tillägna sig den på egen hand, detta utan att möta motparten. Benhabib hävdar alltså att det är i mötet med den konkreta andra som de egna föreställningarna utmanas och ett möte uppstår där subjektet som söker kunskap kan gå utanför den egna föreställningsvärlden. Benhabib kritiserar också Habermas tendens att beskriva att den kommunikativa etiken strävar efter konsensus. Benhabib kan för sin del se att kommunikativa möten också kan sluta i tydliggjord oenighet.[175]

I relation till de exempel som jag skissat ovan så kan man alltså säga att den kommunikativa etiken stöder tanken om vikten av gemensamma samtal om de moraliska problem som är för handen. Benhabib inför dessutom krav på att den andra ska bli konkret – det räcker inte med tänkta möten.

Samtidigt är det inte så att den kommunikativa etiken stöttar ett beslut i den ena eller den andra riktningen. Den formen av etik understryker vikten av allas rätt och behovet av att alla deltar i samtalet, det vill säga den kan med fog beskrivas som en dialogisk etik. Ändå ger en kommunikativ etisk teori inte någon egentlig vägledning ifråga om i vilken riktning ett beslut ska gå. En sådan teori framhåller att alla ska komma till tals i en given situation och att alla röster får tillträde till sam-

---

174 Benhabib 1992 och 2004.

175 Benhabib 1992, s 148-177. Se också s 1-19.

talet och blir lyssnade till, och att artikulerade uppfattningar övervägs, men den kommunikativa etiken hjälper inte till att legitimera den ena eller den andra uppfattningen som den rätta. Den understryker alltså vikten av utforskande och klarläggande gemensamma samtal men den ger inte i sig en grund för moraliska beslut. I situationer av olika uppfattningar eller konflikter i till exempel moraliska frågor så framhäver den betydelsen av att gå in i genuina samtal, att respektera och se till att alla får tillträde till samtalet.[176]

Vår mer ingående diskussion av Lorraine Codes kunskapsteori i föregående kapitel visade på komplexiteten i hur kunskap blir till. Den demonstrerade hur inom kunskapsteori det finns en rad bakomliggande antaganden om kunskapssubjektet, om vad det är vi söker kunskap, och om kunskapsprocesser i sig. Code beskriver sina kunskapssökande subjekt som inplacerade i tid och rum, och subjektens förutsättningar ifråga om kön, klass, hudfärg, sexuell läggning, ålder med flera faktorer har epistemologisk betydelse. Codes kunskapssubjekt förutsätts alltså stå i sociala, kulturella, sexuella och ekonomiska relationer till andra människor.

Code formulerade vidare krav på kunskapssubjekt att utöva sitt kunskapssökande på ett ansvarigt sätt och hon hävdade, litet polemiskt, att ifråga om vissa frågor som till exempel om jorden är platt eller rund har vi oomtvistad kunskap. Hon menade också att mycket av den kunskapsteoretiska diskussionen tidigare kretsat kring våra förutsättningar för att nå kunskap om ting/föremål, medan de frågor vi nu har att gemensamt säkerställa kunskap om är av mycket mer komplex karaktär där till exempel omtvistade sociala och kulturella förhållanden utgör del av det vi söker kunskap om. Code menar också mer allmänt det vara väsentligt att filosofiskt sträva efter att finna kunskapsteorier som arbetar med frågor som hur människor kan veta något om människor och om komplicerade social och kulturella förhållanden, än om ting.

Det är min uppfattning att i mer mångkulturella samhällen där människor med olika kulturell, social och ekonomisk bakgrund har att leva sida vid sida kommer frågor likt de Codes kunskapsteori strävar efter att hantera, att vara för handen, och vara frågor som människor mer eller

---

176 I Young 2000b driver Iris Marion Young tesen att erkännande (eng. recognition) är en mycket viktig faktor för att demokratiska samtal ska bli verklighet när (tidigare) underprivilegierade grupper ska delta på ”lika villkor”.

mindre medvetet arbetar med att lösa. Några av de frågor som uppstår är: Hur ska man i förstone kunna förstå varandra, och hur ska man i nästa led eventuellt kunna enas? Och när man strävar efter att enas, om vad är det nödvändigt att vara ense och ifråga om vad kan oenighet accepteras? Och, hur hanteras oenighet?

Min uppfattning och bedömning är att Code väl fångat upp den otillfredsställelse som i samtiden om och om igen artikulerats över att somliga subjekt ställts utanför kunskapsprocesser och inte tillskrivits tillräcklig epistemologisk auktoritet, medan den enkelt givits och ges åt andra. Det är, menar jag, av allra största vikt i samtiden att olika röster kommer till tals, blir hörda och får adekvat auktoritet. Att leva i en tid då många olika röster gör anspråk på att göra sig hörda utifrån olikheter mellan människor, kräver som jag förstår det ett dialogiskt förhållningssätt där olika uppfattningar kan uttryckas och gemensamt prövas – och inte minst ett ställningstagande för de röster som har lägst epistemologisk legitimitet så att de får utrymme. En kommunikativ etisk grundhållning menar jag då är en nödvändighet.

Men en fråga kvarstår: kan en sådan grundhållning förenas med fasthållande vid några normer eller innebär den att majoriteten i den kommunikativa processen fäller utslaget ifråga om vad som ska vara moraliskt rätt? Blir då alla etiska överväganden prisgivna åt majoritetens överväganden? Kan egentligen etiska ställningstaganden förenas med dialog?

Gandhi – norm och dialog

Dessa frågor skulle jag vilja belysa med ett exempel – Gandhi och hans politiska gärning. Detta därför att Gandhi var en man som omvittnat hyst och utvecklat ett icke-våldsideal i politisk praktik där också dialog med motståndare var karaktäristiskt. Gandhi förenar alltså en moraliskt grundad icke-våldshållning med en dialoghållning till sina motståndare.

Gandhi och hans livsverk diskuteras i en bok av sydafrikanen David Hardiman i *Gandhi in his time and ours. The global legacy of his ideas.*[177] I boken finns en såväl en genomgång av grundläggande idéer hos Gandhi som en beskrivning av hans politiska praktik, samt exempel på personer

[177] David Hardiman, *Gandhi in His Time and Ours. The Global Legacy of His Ideas,* Pietermaritzburg: The University of Natal Press, 2003.

som i Gandhis efterföljd försökt förverkliga hans idéer annorstädes. Hardiman bygger i sitt arbete vidare på en omfattande Gandhiforskning.

Inledningsvis anger Hardiman sitt syfte med boken vara att visa hur Gandhis politiska praktik, underbyggd av hans idéer, med kraft kom att motsäga en hållning där politiska motståndare beskrivs som radikalt annorlunda, demoniseras och så görs till de andra. Hardiman menar att när så sker bortdefinieras förutsättningar för att något gemensamt ska existera mellan det egna och den andre. Tendenser att skildra politiska motståndare på ett sådant sätt är det Hardiman med sin bok om Gandhi vill vända sig emot och Hardiman spårar sådana tendenser både i förfluten tid och i samtiden. I det senare fallet inte minst i diskussioner om terrorism, där ömse sidor i en konflikt ofta demoniserar varandra.[178]

Vad framträder då i Hardimans beskrivningar av Gandhi, hans idéer och politiska praktik?[179] Grundläggande är Gandhis tanke om icke-våld, *ahimsa*. Då Hardiman beskriver denna föreställning startar han i hur en sådan tanke kulturellt sedan länge finns i det indiska samhället, till exempel hos jainister. Samtidigt påpekar Hardiman att jainister kunde värna om insekter och småkryp men samtidigt behandla andra människor med stor kyla och utan egentlig respekt. Så även om Gandhi knöt an till en befintlig icke-våldstanke kvalificerade han den så att den fick en altruistisk utformning där alla människor inkluderades och omfattades av tanken på respekt. Icke-våld enligt Gandhi innehöll dessutom kvaliteter som *daya, akrodh* och *aman. Daya* betyder ungefärligen medlidande, barmhärtighet, ömhet och sympati; *akrodh* avstående från ilska och *aman* fred.[180] Hardiman spårar också andra influenser till Gandhis icke-vålds begrepp i den kristna traditionen till exempel från bergspredikan och från kristna motståndsrörelser genom historien, samtidigt som Hardiman markerar att huvudfåran av den kristna traditionen inte i nämnvärd utsträckning präglats av icke-våld.[181]

Om Gandhis icke-våldstanke var central och något han höll fast vid, så blir det för vårt sammanhang särskilt intressant att se hur hans förståelse av sanning har betydelse för hans politiska praktik, och vi ska därför

---

178 Hardiman 2003, s xif.

179 Framställningen här bygger företrädesvis på kapitel tre, *Dialogic Resistance.*

180 Hardiman 2003, s 57f. Hardiman finner de tre senare begreppen i en text av Gandhi från 1915 och ger betydelserna med hjälp av en ordbok från 1905.

181 Hardiman 2003, s 59.

nu se hur Hardiman lägger ut den. Men låt mig först påminna om att Gandhis icke-våldstanke kan ses som ett positivt sätt att uttrycka ett av de fem värden som nämns som betydelsefulla i läroplanerna för den svenska skolan: människolivets okränkbarhet. Att hävda att människolivet är okränkbart kan tolkas innebära att människan inte ska utsättas för våldshandlingar, inte ska vållas skada till kropp eller själ. Att hävda en icke-våldshållning innebär att sådana skadliga handlingar betraktas som orätta. Icke-våldshållningen kan alltså ses som en positiv gestaltning av värdet människolivets okränkbarhet.[182] Hur kunde då Gandhi bevara sin icke-våldshållning i den politiska praktik han utformade? Gick det för Gandhi att förena tanken om dialog med motståndare och respekt för dem med hans icke-våldslinje? Det vill säga var det möjligt att i praktik förena dialog och fasthållandet av ett värde som icke-våld?

Då Hardiman ska beskriva Gandhis politiska gärning startar han i en tillbakablick på civila massrörelser från franska revolutionen och framåt. Han beskriver hur civilsamhället om och om igen reagerat mot orätt maktutövning. Hardiman beskriver också olika bruk som funnits i det indiska samhället att artikulera moraliska protester både mot makthavare och enskilda. Det kan ha rört sig om massflytt (för att dra undan underlag för beskattning) eller bruket att sätta sig utanför någons dörr när man hade en skuld att kräva in. Detta senare för att offentligt skämma ut den skyldige. Bruket att svälta sig själv när en oförrätt blivit begången var ett annat sådant bruk, där den skam som föll över den som orsakat kränkningen ofta fick till följd förändring i riktning mot rättvisa.[183]

Förutom *ahimsa,* icke-våldstanken, är *Satyagraha* den doktrin som ligger under Gandhis politiska verksamhet. *Satya* betyder sanning och *agraha* tagande, fasthållande, varför *satyagraha* betyder att gripa fatt i, hålla fast sanningen – alltså ett strävande efter sanning. För Gandhi personligen, betydde sanning också Gud, samtidigt som han respekterade att för somliga människor med en sekulär livsåskådning var sanning inte lika med Gud. Ordet *satya* har en mängd innebörder på sanskrit såsom sann,

---

182 Värdet människolivets okränkbarhet kan också tolkas mer begränsat så att det endast innebär ett förbud att ta en annan människas liv, men jag tycker att i pedagogiska sammanhang finns det en poäng med en vidare tolkning, inte minst att icke-våld kan betraktas som ett sätt att positivt formulera samma värde. Det ger material att reflektera över.

183 Hardiman 2003, s 39-51.

verklig, genuin, uppriktig, ärlig, sanningsenlig, trofast, ren, dygdig, god, framgångsrik, verksam och giltig. En av dess språkliga rötter är *as* med betydelsen att vara, att leva, att existera. Att gripa, hålla fast detta, var *satyagraha*.[184]

Gandhi förstod det som att *satya* kunde nås genom en komplex dialog där argumentation kompletterades med känsla och politiska påtryckningar. Gandhi var av uppfattningen att argumentation långt ifrån var tillräckligt, det gällde också att påverka via känsla och på andra sätt. Den självvalda fastan, var ett exempel på detta. Ibland kunde Gandhi som ett led i kamp om en viss fråga välja att fasta, när samtal förts. Samtidigt var Gandhi noga med att aldrig ålägga sig fasta i kampen med motståndare som han inte hade starka känslomässiga band till; till exempel använde han aldrig fasta i kamp mot brittiska makthavare. Det Gandhi strävade efter i olika strider där man använde sig av medel som massdemonstrationer, icke-samarbete, vägran att betala skatt och liknande, var att pröva vad som kunde bli en acceptabel lösning på problemet för båda parter. Det gällde att lösa konflikter så att bitterhet inte blev en kvardröjande effekt utan att lösningen kunde godtas av de inblandade. Därför behövde man vara öppen för sin motpart. En viktig del av *satyagraha* var därför kompromissen. Och sanningen var inte något en gång för alla givet, något man på förhand kunde veta hur det skulle utformas i den konkreta situationen, utan det var i stället något man kunde urskilja utifrån argumentationen, utifrån lyssnandet på varandra, utifrån övervägandet av den andres perspektiv – och lösningen, sanningen, behövde som sagt kunna accepteras av båda parter. Samtidigt var Gandhis icke-vålds linje inte förhandlingsbar. Att inte öva våld mot andra, att inte skada, respekten för varje människa, var en princip han inte övergav. Och icke-våldsprincipen hade också en moralisk kraft i Gandhis kamp med flera makthavare, den fick deras eventuella tänkta bruk av våld att framstå som omoraliskt. Icke-våldet fungerade avväpnande.[185]

Ur etisk synvinkel är det intressant, menar jag, att notera att Gandhi inte använde fasta som metod i sin kamp med brittiska makthavare. Reflekterar detta, här givet utifrån Hardimans beskrivning, att det i den samtida indiska traditionen fanns gemensamma värden som Gandhi knöt an till och visste att hans indiska motparter delade, men som repre-

---

[184] Hardiman 2003, s 51f.

[185] Hardiman 2003, s 52-54.

sentanter för den brittiska kolonialmakten ej omfattade? Det vill säga Gandhi kunde lita på att hans fasta av dem han hade relationer till, skulle komma att tolkas så att den krävde en moralisk reaktion han kunde förvänta. Återspeglas alltså ett förhållande som utifrån en aristotelisk dygdetisk teori skulle tolkas som att värden bärs vidare inom traditioner och finns hos somliga människor som en gemensam värdegrund, men inte återfinns inom andra traditioner? Eller återspeglas hur kolonialmakten som maktelit inte låter sig påverkas?

Intressant för vår diskussion här är vidare den förståelse av *satyagraha* som Gandhi har. Sanningen är inte given, den är något som han under ett långt liv om och om igen får förändra sin förståelse av utifrån olika politiska situationer som måste lösas i dialog med en motpart så att icke-våldsprincipen kan bevaras. Lösningarna på de politiska konflikterna är kompromisser, kompromisser som kan godtas av båda parter och där ingen bitterhet eller fientlighet får bli kvardröjande. Och Gandhis icke-våldstanke omfattade alla människor. Kvaliteter som medlidande, barmhärtighet, ömhet och sympati samt avstående från ilska präglade den hållning som hörde samman med den. Vart för detta oss då i vår diskussion om moraliska överväganden i klassrum, lärarrum och i exemplet från Mexico?

Jag ser några olika effekter, dels styrker Gandhis politiska praktik som ett exempel övertygelsen att det går att övertyga motståndare i moralisk-politiska frågor med argument, med politisk aktion och via känslor – om än det kan vara ett verkligt vågspel. Exemplet Gandhi påminner om att det finns en moralisk kraft som kan övertyga och få motståndare att retirera – och den moraliska kraften härrör som jag förstår det ur icke-våldshållningen knuten samman med krav om lika behandling av människor och hävdandet av allas lika värde. Gandhis hållning pekar dessutom på vikten av respekt för en given motståndare – och att den lösning som eftersträvas präglas av respekt för de inblandade parterna. Dock måste det också framhållas här, Gandhi kämpade på deras sida som var i underläge i makthänseende – det var asymmetriska maktsituationer för handen, det var alltså inte parter som i enkel mening hade samma yttre makt – och detta till trots vann Gandhi över sina motståndare.

Tillbaka nu till frågan om relativism och frågan om dialog är möjlig att förena med fasthållandet av normer, av etiskt grundade ställningstaganden. I Gandhis fall var det så att hans icke-våldslinje kom att vinna

respekt av hans motståndare. Den kom att bli icke-förhandlingsbar samtidigt som hans dialog-hållning, kompromissvilja och strävan efter lösningar som respekterade båda parter förmodligen blev det som bidrog till hans framgång som politisk ledare. Vi kan låta exemplet Gandhi tala till oss om att genuin dialog är möjlig utan att relativism inträder – här förstått som att allt betraktas som moraliskt lika giltigt. I fallet Gandhi var det dock så att hävdandet av icke-våldslinjen, principen att inte skada människor också kom att respekteras av hans motpart – och den utgjorde då den ram inom vilket överläggningarna fördes. Om denna gemensamma ram inte funnits då hade situationen varit en annan. Men, Gandhi gav inte upp detta värde. Det var inte förhandlingsbart.

Att se med andras ögon – vad?

Att se med andras ögon är rubriken på det här kapitlet. Kvinnorna i Mexico fick öva sig i att se med andras ögon och Gandhi satte det i system då han sökte lösningar på politiska konflikter, då han sökte sanningen – *satyagraha*. Den kommunikativa etiken understryker vikten av att se med andras ögon som ett led i att komma fram till beslut, mer eller mindre gemensamma, och jag har här argumenterat för att i ett mångkulturellt samhälle där människors utgångspunkter är olika, finns behov av att närma sig frågor om kunskap, moralisk och annan, på ett sådant sätt. Att ta andras perspektiv och så se med andra ögon.

Men diskussionen i kapitlet har också pekat på, utifrån bilden av kvinnorna i rummet i Mexico, att det finns en kvalitativ skillnad mellan att bli överens om vad som finns i ett rum och att komma till ett gemensamt beslut om vad som bör göras eller vad som är rätt, ifråga om till exempel europeisk invandringspolitik, användning av forskningsresurser i ett globalt perspektiv eller hur världens ekonomiska resurser bör fördelas. Det förra är enklare även om det kan vara svårt nog, men ifråga om de senare frågorna krävs mer av samtal, det jag kallat utforskande samtal där man klargör sina bedömningar. Det kan handla om vilka fakta och teoretiska överväganden man bygger på, vilka grundläggande principer och värderingar man omfattar, vilka känslor man hyser, och hur man väger samman detta.[186]

---

[186] Min framställning har influerats av en artikel av Göran Bexell där han diskuterar vad som utgör, med hans term, en välgrundad moraluppfattning, Bexell 1990. Artikeln redovisar och ger exempel på olika aspekter av vad som kan

Min diskussion ovan menar jag också kan sägas gälla de problemsituationer som exemplifierats från skolans värld. Diskussioner om hur man bemöter eventuellt rasistiska elever eller förskolebarn som slåss, eller hur man förbereder sig för en diskussion i till exempel årskurs åtta om rätta relationer mellan tjejer och killar, underlättas om man för sig själv och varandra gjort reda för sina övertygelser, både som människor och som professionella aktörer. Och, det är mer krävande och komplicerat att samtala i sådana frågor än att komma överens om vad man ser i ett och samma rum, även om det kan vara svårt nog. Det kräver att man redovisar fakta och teorier man bygger sina övertygelser på, försöker förstå och identifiera bärande värderingar och värden man vill stå för, känna de känslor man hyser – och hur de balanserar mot varandra. Men detta är inte nog – den gemensamma praktiken kräver också att man försöker förstå andra – att man är beredd att se med andras ögon.[187]

Det som är den kommunikativa etikens styrka är att framhålla vikten av sådana här diskussioner. Den hjälper oss att se vikten av att tala, diskutera, ifrågasätta, bli oeniga, argumentera vidare, lyssna – med syftet att vi bättre kan förstå oss själva och andra.

Ett sådant samtal kan föra oss till välgrundad enighet eller välgrundad oenighet.[188] I en gemensam praktik som i förskolan, skolan eller i högskolan, eller andra områden av samhällslivet, behöver vi bli ense om vissa frågor, om vissa förhållningssätt, medan vi ifråga om andra kan vi ha olika uppfattningar. Att bearbeta detta fram till klarhet om vad som

---

komma att vägas samman i etisk reflektion och så utgöra ”beståndsdelar” av ett ställningstagande.

[187] Här går min diskussion utöver Bexells i texten från 1990. Den diskuterar ställningstagandena som individuella, men inte insatta i ett kommunikativt sammanhang där det kan krävas att se med andras ögon.

[188] Här lånar jag terminologi från Göran Bexell. I *Kyrkan och etiken,* Bexell 1992, diskuterar författaren enighet och oenighet i moralfrågor och konstaterar att enighet respektive oenighet kan vara välgrundad eller inte. Välgrundad är den när de olika motparterna ingående tydliggjort sin egen och prövat motpartens argumentation. Vidare, menar Bexell, kan i olika frågor enighet respektive oenighet tillåtas (i det fall han diskuterar beroende på hur centrala de är i förhållande till kyrkans lära). Det är, enligt min uppfattning, viktiga distinktioner som Bexell uttrycker då han pekar på att enighet inte är nödvändig i alla frågor inom en gemenskap och att oenighet/enighet kan vara välgrundad eller inte.

med nödvändighet måste vara gemensamt och vad som inte måste vara det, och vad som med fördel kan vara olika, är viktigt. Det vill säga det handlar om att identifiera de frågor som hör till en gemensamt nödvändig professionell hållning i skolans värld till exempel ifråga om förhållningssätt till mobbning, vad som är ett område där tydliggjorda olikheter kan accepteras och till och med kanske vara en fördel, och var det personliga tar vid – det område där personliga livshållningar och värderingar också har sitt utrymme.[189]

Inledningsvis här i kapitlet ställde jag frågan om en kunskapsteori som Codes kunde innebära en garanti mot en relativism som medför att allt är lika giltigt eller tillåtet. Som jag ser det finns det åtminstone tre aspekter av Codes kunskapsteori som bjuder en sådan uppfattning motstånd: tanken om det ansvariga kunskapandet, det dialogiska sanningsbegreppet och tanken att verkligheten inte låter sig tolkas på varjehanda sätt. Och som jag förstår exemplet Gandhi så har det påvisat att människor om och om igen kan komma att gemensamt välja det moraliskt goda och rätta – också makthavare när det valda till synes först verkade strida mot deras egna intressen. Vad som gjorde detta kan vara svårt att ha en uppfattning om, kanske var det den moraliska kraften i Gandhis icke-våldshållning som kom att tala övertygande.

I den kommunikativa etiken framhävs vikten av det gemensamma, av det prövande samtalet. Samtidigt måste det ändå sägas om etik som verksamhet, om sökandet efter det goda och rätta, att det är en verksamhet som inte kan trumfas igenom, snarare vädjar etiken och är beroende av människors val om och om igen, av valet av det altruistiska och det som synes leda till människors väl, valen av det rätta och det goda. Den brittiska filosofen Bernard Williams har fångat det altruistiska i etiken när han formulerat det som att moralfilosofins fråga inte är ”How should I live?” utan ”How should one live?”, det vill säga frågan och

---

189 Min tredelning (a/ professionella gemensamma ställningstaganden, b/ tydliggjorda olikheter och c/ personliga ställningstaganden) bygger här på en förståelse av moralen och professionsetik där också ett individuellt område reserveras. Jag gör det för jag har övertygelsen att moralfrågor också har en tydlig individuell dimension – detta inte minst så att motstånd kan artikuleras i form av en individuell hållning inför en organisation eller ett kollektiv. En sådan uppfattning är i linje med till exempel Hannah Arendts, Harald Ofstads med flera moralfilosofers. Se Arendt, 1998 (1958) och 2004 (1954) samt Ofstad, 1972 och 1982.

svaret pekar bortom frågeställaren själv, den gör anspråk på att hänvisa till något mer allmängiltigt, hur fler än en ska/bör leva.[190] Att sträva efter att finna klarhet ifråga om bärande värderingar, vilka som är förhandlingsbara och inte, krävs i vår samtid med dess betonande av mångfald och olikheter. Att klargöra detta är ett arbete.

Att berätta – en del av politiska praktiker

Jag vill i detta kapitel också något diskutera vikten av berättelser. Jag gör det av flera skäl, dels blir en sådan diskussion följdenlig utifrån diskussionen tidigare i kapitlet om att lyssna till andras röster och vara i dialog, dels följer den av arbete som Lorraine Codes. Dessutom finns det en ganska omfattande diskussion om vikten av narrativ, det vill säga berättelser, inom feministisk etisk tradition som vidareför den tidiga diskussionen inom feministisk teori om kvinnors erfarenheter.[191] Inom pedagogisk tradition finns också ett betonande av lyssnandet till barns och ungdomars egna ord och berättelser återspeglat till exempel i svensk livsåskådningsforskning om barns tankar om livet eller i forskning om elevers uppfattningar om i vilken utsträckning skolan är till för dem eller inte.[192] Utifrån diskussionen jag tidigare fört här i kapitlet om komplexiteten som uppstår i samtal om frågor om etik och moral, då gemensamma eller olika uppfattningar och hållningar ska formuleras finns all anledning att begrunda frågan om berättelser. Det finns anledning att reflektera kring en lyssnande hållning och villkoren för att kunna tala.

I *Justice and the Politics of Difference* definierar Iris M. Young förtryck på följande sätt:

> Oppression consists in systematic institutional processes which prevent some people from learning and using satisfying and expansive skills in socially recognized settings, or institutionalised social processes which inhibit people's ability to play and com-

---

[190] Williams 1985, kap 1.

[191] Se t ex Welch 1989, men också Nussbaum 1986 och 1990. Se också en svensk etiker som Anna Höglund, Höglund 1997, 2001 och 2005. Kommande är en avhandling av Gull Törnegren som bearbetar narrativ som grund för politiska och moraliska omdömen.

[192] Hartman 1986, Dance 2006.

> municate with others or to express their feelings and perspective on social life in contexts where others can listen.[193]

I definitionen fokuserar Young alltså människors möjlighet till att uttrycka sig själva och kommunicera känslor och perspektiv på samhällslivet i sammanhang där andra kan lyssna. Hon talar också om hur somliga människors möjligheter att lära sig och att använda sådana förmågor kan förhindras genom systematiskt institutionaliserade processer där de utesluts. Detta är alltså förtryck, enligt Young, institutionella begränsningar i möjligheterna att utveckla och uttrycka sig själv. Parallellt med definitionen av förtryck finns Youngs definition av dominans, formulerat som det som förhindrar människor från att fatta egna beslut.[194]

Vad håller oss tillbaka när det handlar om att uttrycka uppfattningar i samtal med andra? Vilka hålls tillbaka mer än andra? Hur kan den pedagogiska praktiken utformas så att alla ges utrymme? Så att berättelser där värden och värderingar kan komma till uttryck artikuleras? Detta som en grund utifrån vilken individen kan reflektera över egna och andras värderingar och sedan fatta egna beslut – mer välgrundade sådana.

Inom svensk pedagogisk diskussion har såväl Englund som Roth argumenterat för deliberativa samtal som väsentliga i arbetet i en demokratisk skola.[195] De betonar alltså båda samtal där man gemensamt över-

---

193 Young 1990, s 38. Kapitlet ur Youngs bok med denna definition finns översatt till svenska i Young 2000a, s 45, och lyder där: ”Förtryck består av systematiska institutionella processer som hindrar vissa människor från att lära sig eller utöva tillfredsställande och utvecklande arbetsuppgifter i socialt erkända verksamheter, men kan också vara institutionaliserade social processer som begränsar människors möjligheter att umgås eller kommunicera med andra, att uttrycka sina känslor och sina åsikter om samhället i sammanhang där andra kan lyssna på dem.”.

194 Young 1990, s 38. “Dominans är institutionella förhållanden som hindrar människor från att delta i beslut om vad de ska göra eller från att utöva inflytande över de villkor som styr deras handlingar. Människor är utsatta för dominans när någon annan person eller grupp i en icke ömsesidig relation direkt eller indirekt bestämmer villkoren för vad de kan välja att göra.”, Young, 2000a, s 46.

195 Englund 2000 och Roth 2000.

väger moralfrågor, värdefrågor, som en del av ett demokratiskt förhållningssätt.[196]

Jag delar deras uppfattning om vikten av samtal av den karaktär de argumenterar för och ser likväl att den feministiska diskussionen kan foga något till deras diskussion. Hos feministiska etiker finns ett betonande av berättelserna – som ett komplement till de argumenterande samtalen. Denna betoning har som jag ser det två olika rötter, dels anknyter den till traditionen inom kvinnorörelsen att lyfta fram den egna erfarenheten som kunskapsgrundande, kvalificerad genom delandet av den i en grupp och gemensam feministisk analys där kön/genus och makt analyseras, och dels knyter den an till bruket av litterära texter inom etisk diskussion framlyft inte minst av Martha Nussbaum.[197] Såväl egna berättelser som andras, också de litterärt formulerade, kan då rymma de värden och värderingar, som väsentligen behöver prövas i ett gemensamt samtal. Berättelserna kan då få status av att ligga till grund för ett gemensamt, argumentativt prövande samtal.

Under inflytande av bland annat poststrukturalism har bland feminister en kritisk diskussion förts om bruket av erfarenheter, men samtidigt har röster envist hävdat, likt Young ovan, den politiska potentialen i att röster som har det svårt att gestalta sin erfarenhet i det samhälleliga samtalet, kan göra det i den erfarenhetsbaserade berättelsens form. En feminist som bortom poststrukturalism diskuterat detta är Shari Stone-Mediatore.[198]

Sedan Sokrates med sin majeutik betonade vikten av att med frågor få den kunskapssökande att finna svaren inom sig själv finns inom pedagogik den tradition som betonar lärarens möte med eleven som ett möte där svar finns inom eleven och en dialog är sättet att förlösa dem.[199] På 1970-talet lyfte den brasilianske pedagogen Paulo Freire fram ett sådant synsätt på undervisning byggt på hans eget arbete med alfabe-

---

196 Min fråga inför Englunds formulering om ”deliberativa samtal *som* värdegrund ” [min kurs.] är om det inte vore mer korrekt att i stället formulera sig så: ”deliberativa samtal *om* värdegrund”. Ur etikerns perspektiv kvarstår nämligen frågan om vilka värden som ska gälla och vara av mer vikt än andra som den som måste prövas. Metoden deliberativa samtal kan inte i sig vara tillräcklig.

197 Nussbaum 1986 och 1990.

198 Stone-Mediatore 2003.

199 Landquist & Husén 1969, s 22-26.

tisering bland fattiga latinamerikaner. Freire kom att påverka pedagogisk praktik med sin diskussion om människans ontologiska kallelse att bidra till förändring och humanitet genom att motverka förtryck. Grundläggande drag i hans filosofi var att den pedagogiska praktiken kunde bidra till befrielse och uttrycka respekt för varje människa och den kunskap som var hennes. Dialog var metoden i denna medvetandegörande pedagogik.[200] Dialogpedagogik, medvetandegörande och frigörande pedagogik kom under 1970-talet att framträda inom svensk pedagogik. På 1990- och 2000-talen kommer delvis likartade tankegångar till uttryck hos Gunilla Dahlberg, Peter Moss och Alan Pence då de inspirerade av postmodern filosofi skriver om dialog med den andra.[201]

Jag sympatiserar i hög grad med Dahlbergs och Moss ärende, betonandet av dialog, uppmärksammande av olikheter och respekt inför barn och unga som elever. Däremot vill jag invända mot deras beskrivning och karaktärisering av en universalistisk etik, beskrivningar jag uppfattar som alltför kategoriska och onyanserade. Samtidigt som jag själv ställer mig tveksam till en kantiansk regel- eller principetik som dominerande teori inom etikens område, och med min behandling av Codes kunskapsteori, diskussionen av etik som kommunikativ etik, hänvisande till en aristotelisk dygdetik och framlyftandet av den narrativa etiken medverkar till att flera olika etiska teorier förs in i diskussionen, så kan jag likväl se situationer då en kantianskt präglad universaliserande argumentation kan vara värdefull. Som hänvisandet till Bernard Williams tidigare och min diskussion understryker så finns en universalistisk strävan i etisk argumentation. Den strävar mot något allmängiltigt. Samtidigt är, som hela min framställning argumenterat för, en kommunikativ etisk teoriansats i samtiden då vi har en mångfald av uppfattningar ibland utifrån olika identiteter att förhålla oss till, som jag förstår det, överlägsen det kantianska framlyftande av det singulära subjektet som upphöjer sin egen tanke som allmän lag. På den punkten kan och måste kantiansk teori kritiseras. Men då diskussioner om människors rättigheter ska föras och rättigheterna försvaras är universaliserande och globala angreppssätt en styrka.

---

200 Freire 1972.

201 Dalhberg, Moss & Pence 2001 och Dahlberg & Moss 2005.

När det gäller området etik och moral som står i fokus för diskussionen här tror jag att pedagogiska synsätt som de ovan där dialog och respekt understryks är av största betydelse. Detta utifrån att värden är något som traderas genom kulturer och därmed i barns och ungdomars hem- och uppväxtmiljöer. Det betyder att barn som kommer till förskolan inte är tomma, oskrivna blad, snarare är de bärare av värderingar som kommer till uttryck i handlingar och förhållningssätt, på samma sätt som också lärares gör det. Och ju bättre dessa värderingar och värden kan artikuleras och språkliggöras ju bättre kan man sedan i gemensamma samtal finna förhållningssätt till dem. Ibland präglade av överensstämmelse, ibland av oenighet, men då oenighet är genomarbetad och klargjord, finns förutsättningar för respekt.

Perspektivbyten?

Här i kapitlet har jag argumenterat för vikten av att pröva att se med andras ögon. Jag har gjort det genom att redogöra för Gandhis politiska praktik och genom att anknyta till feministisk teoris hävdande av berättelser som viktiga, för dem som inte har, med Lorraine Codes term, retorisk rymd, eller vars position undermineras av den mindre grad av makt som tillskrivs den. Jag har lyft fram hur dialogiska hållningar i pedagogiska praktiker kan öppna för artikulerandet av berättelser och göra det möjligt att lyssna till den andra eller andre – och så se med andra ögon.

Då och nu har jag i rapporten återvänt till utbytet mellan sydafrikanska och svenska studenter och erfarenheterna därifrån. Vid ett tillfälle intervjuade jag några av mina kollegor som varit involverade i utbytet. En av dem hade ansvar för undervisningen i Sverige under utbytets andra termin. Jag ställde frågan till henne om hon ansåg att perspektivbyten ägde rum i utbytet. Hon besvarade den dröjande, perspektivbyten handlade det nog inte om, men däremot förändringar inom de perspektiv studenterna och lärare kom med till studiet, såväl sydafrikanska som svenska, som studenter från andra länder. Att byta perspektiv, menade min kollega, var inte det som skedde, det var för långtgående. ”Kan man egentligen byta perspektiv?”, undrade hon. Men att studenter och lärare förändrades i sitt synsätt genom mötet med andras perspektiv, andra än de egna, ifråga om det fanns ingen tvekan.[202] Andra kollegor framhöll att

[202] Kirsten Grønlien Zetterquist i samtal våren 2003.

kvaliteten i undervisningen förhöjdes genom utbyten – uppmärksamheten skärptes då något annorlunda artikulerades av lärare och studenter. Tidigare givna uppfattningar utmanades.[203]

Att så sker förutsätter emellertid en öppenhet för det, det vill säga fokus i det pedagogiska arbetet måste ligga på att erkänna det annorlunda och olikheter måste vara tillåtna. En annan förutsättning är att utrymme finns och förväntan på att det elever eller studenter artikulerar är av gemensamt intresse och betydelsefullt i kunskapsprocessen.

Ett kommunikativt dialogiskt sanningsbegrepp

Avslutningsvis i föregående kapitel beskrev jag hur Lorraine Codes kontextgrundade relativism förde henne till ett sanningsbegrepp med tre parter, subjektet under sina omständigheter, de påståenden hon eller han formulerar, och verkligheten. Den lösning Code antyder på hur olika sanningsanspråk kan hanteras presenterades också: samtal och förhandlingar i gemensam prövning av sanningsanspråk. En tidigare kunskapsteoretisk modell där ett subjekt ensidigt kan formulera resultatet av sitt kunskapssökande som sant förs därmed åt sidan.

Ett sådant ideal har i hög grad länge byggt under vad som betraktats som gällande vetenskaplig kunskapsteori. Dess sanningsbegrepp har varit mer begränsat än det Code anför eftersom det förra inte förutsätter någon subjektivitet hos den som formar kunskapsanspråk. Och allmänt sett har inom den vetenskapsteoretiska diskussionen två olika sätt att formulera kriterier för teorier och deras anspråk på att säga något sant om verkligheten varit gällande. I den ena av dessa, koherentism, har man utvärderat en teori utifrån dess egna interna konsistens, det vill säga hur väl den internt stämmer överens. I det andra fallet har man sett på teorier utifrån hur väl de har förmodats återspegla förhållanden i den verklighet de avser att beskriva. I det förra fallet har man inte förutsatt en egentlig relation mellan det beskrivna och teorin, medan det i det senare har funnits också bakomliggande teorier om verklighetens natur som återspeglande sig i beskrivningar av den.

Som jag förstått Code för hennes diskussion om subjektivitet i kunskapsprocesser, om olikheter i utgångspunkter och perspektiv, om makt i kunskapssökande – och hennes vilja att bearbeta och bejaka detta – till

[203] Jag intervjuade några kollegor som varit i utbyte inför en muntlig presentation vid en konferens om utbildning och internationlisering, våren 2003.

en punkt där vad som är sant måste hanteras i en gemensam process bortom individers egna kunskapssökande. Resultatet av kunskapssökandet måste prövas i en gemensam process där olika resultat ställs mot varandra, prövas och granskas i en demokratisk process. Konsekvensen av detta blir det jag velat kalla ett kommunikativt dialogiskt sanningsbegrepp. Då jag benämner det kommunikativt är det utifrån att den process som följer på att en individ funnit sin "sanning" förutsätter kommunikation med andra människor. Det vill säga det egna kunskapssökandet är inte nog, är inte en tillräcklig garant för kunskap i sig. Det är först genom en kommunikativ process som något – och då temporärt och lokalt – betraktas som sanning. Det är en sanning med tills-vidare-karaktär som blir konsekvensen av Codes kunskapsteori. Och dialog blir en viktig del av kunskapsprocesser.

I inledningen till *Situating the Self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics* diskuterar Seyla Benhabib hur sanningsbegreppet förändras i en postmetafysisk filosofi som den som Jürgen Habermas och Karl-Otto Apel utvecklat, och som hon själv vidareutvecklar. Sanningsanspråk kommer snarare att valideras och rättfärdigas i en diskursiv gemenskap av dem som söker kunskap, än i tidigare modeller där sanning beskrevs existera inom eller mellan ett enskilt subjekt och dess kunskapssökande.[204]

Det jag alltså vill kalla ett kommunikativt dialogiskt sanningsbegrepp menar jag har ett stort intresse i ett mer mångkulturellt samhälle. Det öppnar upp mot offentlighet i kunskapssökande. Det försiggår inte längre, enbart, i individer, utan måste föras vidare i öppna prövande demokratiska samtal. Och för pedagoger, verksamma i olika pedagogiska praktiker, tror jag att ett kommunikativt dialogiskt sanningsbegrepp med krav på demokratiskt förda samtal med tillträde för alla – och med särskild uppmärksamhet på dem som inte haft tillträde till den gemensamma arenan – kan utgöra ett värdefullt begrepp att tänka kring, eftersom det pekar mot praktiker där samtal och förhandlingar kan bli verklighet.

---

[204] Benhabib 1992, s 4f.

6. Om olikheter och att ansvarigt skapa kunskap

Här i rapporten har jag redogjort för diskussioner om olikheter och skillnader i samhällelig inplacering och kunskapsteori, och i föregående kapitel diskuterat hur det kan ses i relation till etisk teori, pedagogisk praktik och ett dialogiskt kommunikativt sanningsbegrepp. Här i det avslutande kapitlet vill jag kort, som en nödvändig uppdatering, nämna om den senaste utvecklingen inom feministisk teori rörande olikheter och skillnader – diskussioner om begreppet intersektionalitet. Därefter kommer jag att utifrån olikheter och skillnader reflektera över de grundläggande värden som formulerats som skolans värdegrund och även där uppdatera diskussionen om skolans värdegrund. Avslutningsvis följer en berättelse om ett besök vid University of Fort Hare, East London, Sydafrika. Detta för att avsluta med några frågor om att ansvarigt skapa kunskap.

Intersektionalitet

Diskussion om olikheter, främst mellan kvinnor, som vi här följt först i kapitel tre när feministisk kritisk kunskapsteori introducerades och som vi sedan behandlade i kapitel fyra genom studiet av Lorraine Codes kunskapsteori, fortsätter idag i feministiska diskussioner om begreppet intersektionalitet.

I kapitel tre såg vi hur 1970-talets optimistiska hållning bland feminister om en gemensamhet mellan kvinnor kom att ifrågasättas av företrädare för svarta kvinnor då de påtalade vita kvinnors delaktighet i förtrycket av dem och därtill olikheterna mellan amerikanska kvinnors samhälleliga situationer. Detta följdes av en diskussion där förtryck kom att relateras till olikheter ifråga om kön, klass, hudfärg, etnicitet, sexualitet, ålder med flera faktorer – en diskussion som Lorraine Code förhåller sig till i sitt arbete. Iris M. Youngs teori om förtryckets fem ansikten är som sagt ett exempel på en teori skapad för att hantera dessa olikheter i samhälleliga situationer.[205] Bland feministiska teologer inom kristen tradition har samma diskussion förts bland annat i termer av ”the web

---

205 Young, 1990, särskilt kap 2, s 39-65. Kapitlet finns också översatt i *Att kasta tjejkast. Texter om feminism och rättvisa,* Young 2000a, s 50-90.

of oppression", förtryckets väv, där man ville uttrycka att olika former av förtryck samverkar och att förtryck därför gestaltar sig olika beroende på i vilken samhällelig position en person befinner sig, inkluderande var i världen ett givet samhälle är beläget.[206]

En konsekvens av strävan efter att hantera ett flertal olikheter mellan kvinnor (och män) blir att maktanalyser blir komplexa. Inom feministisk teori har parallellt med diskussioner om olikheter och vikten av att erkänna dem samt deras relation till olika positioner i samhället, också diskussion förts om olika maktasymmetrier. Idag är begreppet intersektionalitet centralt i dessa diskussioner.

En av Iris Marion Youngs böcker från 1990-talet har titeln *Intersecting voices. Dilemmas of Gender, Political Philosophy and Policy.*[207] Det engelska ordet *intersect* betyder genomskära, dela. Inom geometrin kan en given punkt genomkorsas av flera olika linjer, de möts i den givna punkten. Utifrån en sådan grundbetydelse kan Youngs titel *Intersecting voices* förstås som en bild för hur olika perspektiv möts.

I början av 2000-talet introduceras begreppet intersektionalitet i Sverige. Det sker bland annat genom *Maktens (o)lika förklädnader: kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige. En festskrift till Wuokko Knocke,* under redaktion av Paulina de los Reyes, Irene Molina och Diana Mulinari.[208] Diskussionen om intersektionalitet i *Kvinnovetenskaplig tidskrift* inleds med en översiktsartikel 2003 av Nina Lykke. Lykke behandlar festskriften ovan med flera texter och ger en översikt över framväxten av begreppet intersektionalitet, inte minst i amerikansk debatt. Förutom Young som nämnts ovan diskuterar hon också svart feminism med flera teoretiker.[209]

Lykke framhåller begreppet intersektionalitets teoretiska potential i det att det "står i förbindelse med poststrukturalistiska förståelser av genus, etnicitet etc som något de enskilda subjekten 'gör' i en komplex mellanmänsklig kommunikation".[210] Det vill säga de uttrycker till exem-

---

[206] Hammar, 1994.

[207] Young, 1997. Apropå olikheter mellan kvinnor har denna bok av Young en text där hon behandlar frågan om hur kvinnor och kvinnlighet kan förstås, utan att essentialism blir resultatet och där likväl en politisk potential för kvinnor som grupp kvarstår. Se Young 1997, s 12-37.

[208] de los Reyes, m fl red, 2002.

[209] Lykke, 2003.

[210] Lykke, 2003, s 52.

pel inte identitet som essens, som något ett subjekt har. Vidare ger begreppet intersektionalitet förutsättningar för en analys där man fokuserar hur olika maktasymmetrier komplext och dynamiskt samvarierar.[211] Samtidigt som begreppet har en potential för analys av olika maktasymmetrier, menar Lykke att genusforskare är ”särskilt kvalificerade för att analysera maktasymmetrier rörande genusaxeln”, samtidigt som detta inte innebär att genusaxeln är överordnad andra axlar av maktasymmetrin.[212]

I en kritisk reaktion på Lykkes artikel,[213] betonar de los Reyes, Molina och Mulinari att de inte står för en mångfaldsfeminism, som de menar att Lykke felaktigt tillskrivit dem, utan att de är ”intresserade av att synliggöra och utmana de maktförhållanden som i olika tids- och rumsliga sammanhang skapar, artikulerar och reproducerar ojämlikhet och underordning.”[214] Vidare skriver de att deras ”utgångspunkt är att sociala positioner alltid konstrueras utifrån klass, kön, sexualitet och ras/etniska asymmetrier.”[215] De formulerar ett särskilt analysfokus på en framväxande svensk hegemonisk kvinnlighet som är vit-svensk-heterosexuell och medelklass samt vill vidare analysera det problematiska förhållandet mellan feminism, etnocentrism och rasism. Detta utifrån postkolonial teori som de knyter begreppet intersektionalitet till.[216]

Diskussionen fortgår därefter i Kvinnovetenskaplig tidskrift. I *KVT,* 2004:3 diskuterar Maria Carbin och Sofie Tornhill, bland annat intersektionalitet utifrån metaforen vägkorsning – intersektion en punkt där olika vägar möts. 2005 kommer så ett helt temanummer om intersektionalitet, *KVT*, 2005:2-3. Det är ett fördjupat temanummer där diskussionen om intersektionalitet går vidare. Bredden som speglas i numret visar på behovet av fortsatt teoriutveckling. Genomgående framträder komplexiteten i såväl bruket av begreppet som de analyser som det förväntas kunnas användas för. Samtidigt framgår hur begreppet öppnar svensk genusvetenskaplig teoridiskussion i förhållande till olikheter och skillnader, även om det inte entydigt blir klart på vilket sätt studier med inrikt-

---

211 Lykke, 2003, s 52.

212 Lykke, 2003, s 53.

213 de los Reyes, Molina & Mulinari, ”Intersektionalitet som teoretisk ram vs mångfaldsperspektivets tomma retorik”, i *KVT,* 2003:3-4, s 159-162.

214 de los Reyes m fl., 2003, s 160.

215 de los Reyes m fl., 2003, s 161.

216 de los Reyes m fl., 2003, s 160.

ning på intersektionalitet bör bedrivas. För detta behöver fortsatt teoriutveckling äga rum.

Jag har velat lyfta in denna diskussion här, om än mycket kortfattat behandlad. Detta för att peka på hur den diskussion vi följt om olikheter mellan kvinnor numer bearbetas teoretiskt. Frågorna om genus, klass, etnicitet, rasism och kulturella olikheter får genom olika arbeten inom olika discipliner idag en särskild bearbetning. Det faller utanför min framställning här att djupare gå in på detta, men det känns angeläget att om än kort, ändå peka på hur frågorna nu teoretiseras. Det är möjligt att schematiskt se en rörelse från att olikheter satts i relation till förtryck, till hur olikheter och identiteter görs och gestaltas, samt till ett postkolonialt fokus där eurocentrism och vithet kritiseras som exempelvis genom de los Reyes, Molinas och Mulinaris arbeten.[217] Som jag bedömer det öppnar begreppet intersektionalitet för att en mångfald av maktasymmetrier kan tydliggöras och studeras, men frågor om hur sådana studier kan och bör äga rum återstår i hög grad att lösa i form av fortsatt teoriutveckling.

Olikheter och värdegrund

Här i rapporten har jag behandlat hur olikheter och skillnader, företrädesvis förstått som olikheter i samhällelig positionering, kan få betydelse för kunskapsteorisk diskussion och vad som betraktas som kunskap. I förlängningen av Lorraine Codes arbete har jag diskuterat betydelsen av dialog, berättelser och sanningsbegrepp. Inledningsvis i rapporten beskrev jag framväxten av det som 1994 lades fast som skolans värdegrund och jag prövade hur den kritiskt kunde utvärderas i förhållande till diskussioner om gemensamma värden – en diskussion delvis motiverad av det större sammanhang det här forskningsprojektet funnits i, men också utifrån de kritiska frågor som kan och bör formuleras ifråga om vad som är en gemensam värdegrund i ett mångkulturellt samhälle. Utifrån den betydelse som olikheter och skillnader har i den här rapporten skulle en motsvarande kortfattad diskussion av detta i relation till de grundläggande värdena som formulerats i värdegrundstexten kunna motiveras. Detta också därför att aspekter av olikheter mellan människor och deras relation till etiska överväganden kan anses vara av stor vikt.

---

[217] de los Reyes & Mulinari, 2002, 2003 och 2005.

Olikheter mellan människor har historiskt och i samtiden om och om igen använts för att motivera olika behandling av människor. Där lika-behandling hade synts motiverad utifrån en tanke om det rättvisa i att behandla människor lika har inte sällan olikheter mellan människor använts för att motivera olika behandling. Vi har snuddat vid detta tidigare till exempel då jag behandlat kvinnors strävan att behandlas på ett rättvisande sätt i vetenskapliga texter. Att kvinnors kunskap inte nedvärderas, eller att kvinnor betraktas som mindre förmögna till intellektuellt arbete är uttryck för en vilja till likabehandling. Historiskt sett är kvinnors och svartas kamp för rösträtt och fullt medborgarskap, exempel på politisk kamp där olika behandling uppfattats orättvis. Kamp mot kolonialism är uttryck för samma strävan, att som människor tas på fullt allvar. Apartheid är ett konkret exempel på ett samhällssystem som formades för att genomföra en politik som byggde på att utnyttja olikheter mellan människor för att behandla dem olika. På utbildningsområdet resulterade det i olika barn i olika skolor, olika läroplaner för olika barn – lärandet skulle ske utifrån ett givet barns hudfärg. Och de ekonomiska resurserna som satsades på vita barns utbildning var många gånger större.

Olikheter mellan människor kan alltså användas för att utforma system för behandling av människor som uppfattas som djupt orättvisa. Dock, andra gånger kan olika behandling uppfattas som rättvis och därmed vara välmotiverad. Att kompensera för handikapp så att tillgängligheten ökar till olika lokaler, till intellektuell och annan verksamhet, till innehåll i (skön)litteratur och andra texter, är något vi uppfattar rättvist och väsentligt. Alltså vi uppfattar olika behandling som rättvis, när den korrigerar i riktning mot lika tillgänglighet för alla. Talböcker, extra stöd, särskilda handikappentréer är exempel på insatser vi menar vara rättvisa när de kompenserar för olikheter och strävar mot lika möjligheter för alla. Så olikheter kan inte bara användas för att motivera som orättvis betraktad olika-behandling utan också för att motivera som rättvist uppfattad olika-behandling.

Idéerna om att människor bör behandlas lika och ges lika möjligheter samt rättigheter hör, menar jag, samman med en tanke om alla människor lika värde. I texterna om den svenska skolans värdegrund, vilka jag diskuterat i kapitel två, formuleras en tanke om allas lika värde som ett av de fem grundläggande värdena. Än en gång, så här uttrycks koncentrerat de fem värdena i Lpo94:

> Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla.[218]

Som värde nummer tre återfinns alltså här tanken om alla människors lika värde. Diskussionen jag kortfattat fört ovan om olikheter och likabehandling, respektive olikheter och olika behandling, mynnar ut i betonandet av alla människors lika värde. Den ofta gemensamt hållna uppfattningen om det rättvisa i lika behandling (respektive i vissa fall olika behandling) underbyggs, som jag ser det, av en tanke om alla människors lika värde. Läroplanerna lyfter alltså fram detta värde. I arbetet med att tolka läroplanerna och dessa övergripande värden skulle då en kritisk fråga i pedagogisk praktik vara att granska hur olikheter används i den pedagogiska praktiken. Används de på ett rättvist uppfattat sätt för lika- respektive olika-behandling? Vilka olikheter används som grund för till exempel olika behandling? Kan det handla om frågor som: Under vilka villkor är det rätt att ta bort enskilda elever ur en annars sammanhållen klass? Ifråga om de olikheter som här i rapporten ofta nämnts som kön, klass, hudfärg, etnicitet, sexualitet, ålder, med flera – hur hanteras de i pedagogiska praktiker? I elevers och studerandes kunskapssträvanden? Vidare, spelar det roll vem som yttrar vad i klassrummet? I kunskapshänseende? Omges somliga elever med mer av det Lorraine Code kallar retorisk rymd? Blir somliga mer lyssnade på än andra? Varför? Handlar det om relevanta, som rättvist uppfattade, avvägningar, eller är det olikheter mellan människor som oreflekterat strukturerar interaktionen i klassrum, seminarierum och föreläsningssalar? Finns spänningar mellan frågor som dessa, deras svar, och tanken om alla människors lika värde?

Vidare kan man fråga om det femte värdet om solidaritet med svaga och utsatta har en relation till värdet om alla människors lika värde, på så sätt att det aktiva visandet av solidaritet i pedagogiska praktiker kan vara ett uttryck för tankens om alla människors lika värde. Det vill säga, konkret, då solidaritet visas med en annan elev eller studerande är det så att respekt uttrycks för den studentens/elevens lika värde som människa och detta gällande respekt från såväl andra elever som lärare? Här för-

---

[218] Lpo 94, s 5.

stås då solidaritet som ett värde inom den pedagogiska praktiken och inte som ett värde vilket förverkligas i relation till andra människor i andra delar av världen, vilket givetvis också är en möjlig tolkning av värdet.

Då olikheter mellan människor står i fokus kan också frågor om individers frihet och integritet komma att aktualiseras. Olikheter ifråga om kön, klass, hudfärg, sexualitet och kulturella föreställningar utgör bakgrundsfaktorer för enskilda elever. Vad har dessa faktorer för relation till elevers/studenters lärande och deras integritet? Då man betraktar människors integritet ur ett lärandeperspektiv tycks det mig rimligt att fokusera på elevers behov av kunskaper. Utifrån den bakgrund som är en given elevs, vilka kunskapsbehov har den? Eller annorlunda uttryckt, vad är relevant kunskap för en given elev eller student? Att dessa frågor beaktas i en lärandeprocess av ansvariga pedagoger framstår för mig som väsentligt och som nära sammanhörande med respekten för den enskildes frihet och integritet. Att kunna få använda förskolan, skolan, gymnasiet eller universitet för det egna kunskapssökandet är något som varje elev eller student borde få uppleva. Fullt ut, är det kanske inte möjligt, därtill är lärandepraktiker alltför kollektivt gestaltade och frågan är om det låter sig göras, men att det i någon mån och viss grad är så att det egna kunskapssökandet får uppmärksamhet eller står i centrum, är något som hör samman med pedagogiska praktikers framgång, som jag förstår det. Detta hör, menar jag, samman med elevers frihet och integritet, och samtidigt med hur väl pedagogiska praktiker uppskattas och kan förverkliga sitt uppdrag.

I andra texter jag arbetat med har jag studerat frågor om människors värde och värdighet.[219] Det har då framgått att människor som upplever att deras värde som människor kränks ser att de återvinner det, då de bjuder motstånd mot den eller det som kränkt dem. Ofta formuleras det också så att den som kränkt en annan människas värde kan komma att återfå sitt eget värde när den de tidigare kränkt upprättas. En människa som kränker andra människors värde kränker också sitt eget genom kränkningen, är då den bakomliggande tanken.

Det första värdet som formuleras av de fem i värdegrundstexterna talar om människolivets okränkbarhet. Då jag i kapitel fem diskuterade Gandhis politiska praktik konstaterade jag att det byggde på en icke-

---

[219] Sporre 2006b och Sporre 1999.

våldsprincip i linje med en tanke om människolivets okränkbarhet – att värna människoliv. Samtidigt kan en icke-våldsprincip uppfattas vara strängare än en princip om människolivets okränkbarhet. Principen om livets okränkbarhet kan uppfattas som ett påbud mot att ta andras liv, men inte med nödvändighet som ett påbud att inte utöva våld mot andra. Så tolkat kan det ju tyckas som att värdegrundstexten saknar ett påbud mot kränkningar, men värde två, som hävdar individens frihet och integritet, kan ses som ett påbud mot kränkningar, då de kan ses utgöra ett brott mot individens integritet. Så om värdet människolivets okränkbarhet ges en snävare tolkning kan värdet om individens integritet rida spärr mot kränkningar. Mot bakgrund av förekomsten av och diskussioner om mobbning i skolan kan det ju vara väsentligt att något av värdena formulerar en tydlig gräns mot kränkningar, såväl fysiska som psykiska. Av särskild vikt att notera i det här sammanhanget är dessutom den roll som just olikheter mellan elever, vissa mer påtagliga och andra mer konstruerade, kan spela som utlösare av mobbning.

De fem olika värdena, formulerade inledningsvis i de texter där skolans värdegrund uttrycks, har jag här kortfattat kommenterat utifrån olikheter mellan människor – det temat som löpt som en röd tråd genom den här rapporten. Samtidigt som jag påpekat i kapitel två finns det ett övergripande demokrativärde som det sammanhang de fem värdena artikuleras inom. Demokrati formuleras som vårt samhälles grundläggande värde. I relation till olikheter mellan människor kan det konstateras historiskt att just olikheter varit det som utgjort den formulerade gränsen för vem som får vara medborgare eller inte, vem som tillåts inträda i vår demokrati. I Sverige har historiskt sett kön och ekonomisk ställning inneburit konflikter omkring medborgarskapsfrågor. I samtiden är frågan om en människa som söker sig till Sverige kan rättmätigt åberopa flyktingstatus eller inte, den avgörande för vem som får inträda i vår demokrati. Den rättsliga grunden för detta åberopas ofta, men hur ser den politisk-moraliska grunden för detta ut? Vill vi ha det så att flyktingstatus är grunden för vem som kan bli medborgare i vårt land? Och hur ser vi på hur praxis utövas av våra myndigheter i dessa frågor?

Värdegrund ifrågasatt

I avsnittet ovan har jag skisserat tolkningar och rest några frågor i anslutning till värdegrundstexterna för den svenska skolan och de grundläggande värden som formuleras där. I slutbetänkandet från Utredning-

en om makt, integration och strukturell diskriminering, *Integrationens svarta bok. Agenda för jämlikhet och social sammanhållning,* 2006, diskuteras bland många frågor också generella frågor om utbildningspraktiker samt texterna om skolans värdegrund i relation till utredningens grundfrågor.[220] En mycket kritisk bedömning av skol- respektive undervisningspraktiker och även av texterna om skolans värdegrund formuleras.[221] I utredningens förslagsdel föreslås att ”talet om värdegrund stryks ur läroplanen och ersätts med ett tydligt antidiskrimineringsperspektiv”.[222] Vidare föreslås att varje skola ska få en skyldighet att utse kontaktpersoner som ska arbeta med diskrimineringsfrågor i kontakt med elever, föräldrar, skolpersonal och i förekommande fall med DO.[223] Till grund för förslagen finns en kritik av talet om ”den svenska gemensamma värdegrunden” och ett ”vi-och-dom-tänkande” som placerar ”invandrare” i rollen av att vara ”förändringsobjekt”. Vidare hävdar utredningen att ”genom styrdokuments formuleringar och skolpersonalens tolkning utifrån sitt ’sunda förnuft’ och egna värderingar” finns en praxis som innebär att ”värdegrundsdiskursen reproducerat snarare än förändrat ojämlika relationer inom skolan”.[224]

Denna kritik är som jag bedömer det mycket allvarlig. I min diskussion ovan har jag uppehållit mig vid de fem grundläggande värdena, som formuleras initialt under det övergripande demokrativärdet. Som jag förstår det är det dessa värdens inplacering i den övriga texten i styrdokumenten, det vill säga hänvisningarna i Lpo94 och Lpf 94 till att värdena förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism, tillsammans med de dunkla formuleringarna om kulturarv och Sveriges kultur och historia, som gör inramningen av värdena problematisk. I kapitel två då jag problematiserade frågorna om gemensamma värden berörde jag dessa formuleringar.

I utredningens hållning reflekteras som jag ser det ett etnicitetsbegrepp där etnicitet innebär att aspekter av kultur används för att konstruera ett ”vi” och ett ”de”. Och ”vi” i värdegrundstexterna blir då

---

220 SOU 2006:79, *Integrationens svarta bok. Agenda för jämlikhet och social sammanhållning.* Slutbetänkande av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Fritzes.

221 SOU 2006:79, s 150-168.

222 SOU 2006:79, s 342.

223 SOU 2006:79, s 343.

224 SOU 2006:79, s 342.

”infödda svenskar” till skillnad från ”dem” vilka utgör ”invandrare” som en annan grupp. Utifrån att värdegrundstexterna öppnar för sådana läsningar av dem och utifrån att sådan praxis där ”vi” och ”de” konstrueras på detta sätta kan förekomma, är utredningen mycket kritisk och föreslår ett slopande av värdegrundstexterna. Ett antidiskrimineringsperspektiv ska ersätta och personer med ansvar för fokus på diskrimineringsfrågor bör utses på samtliga skolor är utredningens slutsatser.[225]

I ett annat utredningssammanhang under 2006 diskuteras också frågor om skolans värdegrund, nämligen i *En nationell handlingsplan för de mänskliga rättigheterna 2006-2009.*[226] I handlingsplanen som kom i mars 2006, alltså under den dåvarande socialdemokratiska regeringen, diskuteras frågan om begreppet värdegrund i läroplanerna bör ersättas med mänskliga rättigheter och demokrati. Förslaget att ersätta begreppet värdegrund avvisas och det hävdas att det begreppet är väl förankrat inom skolan. Man hänvisar till då olika satsningar som gjorts från 1999 och framåt.[227]

Dock hävdar regeringen i handlingsplanen att de mänskliga rättigheterna är en central del av skolans demokratiuppdrag och man resonerar kring hur en överensstämmelse finns mellan den princip om alla människor som lika ifråga om värde och rättigheter som FN:s deklaration om mänskliga rättigheter uttrycker, och de inledande avsnitten av värdegrundstexterna. Man framhåller också den nya lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever som ett viktigt steg. Vidare bör såväl kursplaner som styrdokument göras tydligare ifråga om mänskliga rättigheter, menar man och tänker sig en viss omarbetning av läroplanerna. I så motto behöver en sådan ske att läroplanerna idag har formuleringar om de grundläggande värden som skolan ska förmedla, till dessa har nu lagts en ny lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling, och detta tillika med krav på likabehandlingsplaner kommer att göra nödvändigt en omarbetning av läroplanerna så att skolans uppdrag förtydligas och skärps ifråga

---

225 För en diskussion om etnicitetsbegreppet se Thomas Hylland Eriksen, *Etnicitet och nationalism,* 1993.

226 Regeringens skrivelse 2005/06:95, *En nationell handlingsplan för de mänskliga rättigheterna 2006-2009.*

227 Regeringens skrivelse 2005/06:95, s 115.

om sambandet mellan de mänskliga rättigheterna och skolans värdegrund.[228]

I båda dessa utredningssammanhang står läroplanerna och särskilt de inledande värdegrundsavsnitten inför kritisk granskning. Den allvarliga kritiken från Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering menar jag borde leda till att de etnocentriska formuleringarna i läroplanerna nu definitivt tas bort. Däremot delar jag inte uppfattningen att värdegrundstexterna i läroplanerna bör tas bort som helhet. Demokrativärdet och de fem värdena menar jag kan i skola och utbildning utgöra en grund för fortsatt diskussion och reflektioner om hur de ska tolkas och förstås. De har en sådan övergripande formulering och de uttrycker något allmänmänskligt centralt. En omarbetning av läroplanerna utifrån hur dessa inledande avsnitt kan ses samman med en stärkt position i texterna för de mänskliga rättigheterna skulle jag gärna se. Och också utveckling av detta i relevanta kursplaner.

Det är min uppfattning att de nuvarande läroplanerna med värdegrundsavsnitten, minus de etnocentriska delarna av dem, har kunnat inspirera också konstruktiva pedagogiska praktiker – de har inte bara inneburit reproduktion av ojämlika strukturella mönster. Men genom kritik som den artikulerad i *Integrationens svarta bok* ökar förutsättningarna för mer medvetna och mindre diskriminerande praktiker. Därför är den kritiken mycket väsentlig.

Här har jag diskuterat några frågor i anslutning till skolans värdegrund. Många fler kunde ställas. Jag började i kapitel två att formulera frågor i anslutning till en diskussion om det som kan kallas gemensamma värden. Den diskussionen har förts vidare här och uppenbart är den inte avslutad. Arbetet med skolans, eller i vidare mening utbildningens värdegrund, är ett pågående arbete som omfattar många, aktörer inom lärandet och än flera. Men ett särskilt ansvar att kritiskt granska och förverkliga vilar på pedagogerna, som leder arbetet i olika lärandeverksamheter. Men inte bara på dem utan också den som går in i ett lärande, måste också aktivt engagera sig i det. Är det först då som ett kreativt lärande av värde för den enskilda eller enskilde kan bli av?

Så kan frågorna formuleras in emot vad jag, inspirerad av Code, velat kalla det ansvariga kunskapandet och som jag hoppas har framgått här i rapporten är processer av att skapa kunskap i hög grad sammanvävda

[228] Regeringens skrivelse 2005/06:95, s 117-118.

med etiska frågeställningar. Idag aktualiseras i lärarutbildning och i skolors och högskolor och universitets praktik frågor om yrkesetik, om värdegrund, men också de pedagogiska, och de didaktiska frågorna, om vad som lärs ut och lärs in, om vilken kunskap som betraktas som giltig, om vilken kunskap som inte artikuleras och varför. De senare frågorna menar jag är av avgörande betydelse. Hur kan pedagoger, elever och studenter i högre grad göra klassrummet, seminarierummet och föreläsningssalen till en allas arena, där olika kunskaper kan artikuleras, där olika erfarenheter kan berättas, lyssnas till och i dialoger prövas, i ett gemensamt sökande efter det som är sant, rätt och gott?

Är det för skolor, högskolor och universitet dags att formulera sina etiska ställningstaganden ifråga om vad som utgör ett ansvarigt skapande av kunskap? Detta för att initiera medvetna processer där kunskap lever och utvecklas. Och att i detta arbete de olikheter som vi alla tar med oss in i klassrummet, seminarierummet och föreläsningssalen skulle bli en resurs i ett samhälleligt bearbetande av samtidens stora frågor. Om människors rättigheter till det basala för överlevnad, till kärlek och till kunskap.

Vid University of Fort Hare

I East London vid Stillahavskusten ligger University of Fort Hare. Men inte bara vid havet och i det pulserande stadslivet, utan också litet längre in i landet finns universitetets campus i Bhisho och Alice. Detta anrika universitet grundades 1916 och där har många av Södra Afrikas ledare som Nelson Mandela, Oliver Tambo och Robert Mugabe fått sin utbildning. Universitet beskriver sig som det äldsta svarta universitetet och har en betydelsefull historia som en viktig akademisk institution för regionen. Motståndet mot rasism har haft ett tydligt säte där, i den kritiskt ifrågasättande miljön vid universitet.[229] Idag har universitet gått samman med delar av det tidigare ”vita” Rhodes university i den universitets- och högskolereform som det sydafrikanska utbildningsväsendet genomgått de senaste åren. Till lärarutbildningsfakulteten vid detta universitet var jag och en kollega inbjudna. Detta utifrån att vi gemensamt är partners i ett forskarsamarbete inom utbildningsområdet mellan sydafrikanska och

---

[229] En kort historik om universitet finns på http://www.ufh.ac.za/index.php?option=com_content&task=view&id=6&Itemid=14) 060712, och i bilaga 1.

svenska forskare, South Africa – Sweden Systems to Systems Research Collaboration, SSSRC.[230] Ämnet för min föreläsning var "Responsible knowing in a multicultural and rainbow society". Inför vårt seminarium hade mina sydafrikanska kollegor läst en text där jag presenterar Lorraine Codes arbete. Texten har titeln "A relativist? On relativism and a dialogical ethos in knowledge processes".[231]

Vår dag vid universitetet började med en rundtur då vi fick se lokalerna och träffa en del av lärarna, forskarna och administratörerna. Framåtandan, ambitionen att växa och utvecklas var imponerande trots påtagligt begränsade resurser. Också samarbetsviljan, respekten inför varandra och nyfikenheten på gästerna hörde till det som märktes. Så samlades vi till lunch-seminariet då jag och min kollega skulle föreläsa med efterföljande diskussion. Vi hade som instruktion fått uppgiften att introducera oss själva genom den forskning vi hållit på med. Eftersom jag i mina tankar var mitt uppe i arbetet med den här rapporten valde jag att tala om "Responsible knowing in a multicultural and rainbow society" och deltagarna hade alltså läst en text där jag presenterar Code och hennes diskussion om relativism.

Då jag valde titeln på föredraget bestämde jag att frågan om hur vi kan veta, känna till något, kunna – på ett ansvarigt sätt – i ett mångkulturellt samhälle, eller regnbågssamhälle skulle stå i fokus. I Sverige talar vi om vårt samhälle som ett mångkulturellt samhälle. Sydafrika benämner sig ofta en regnbågsnation. Då man i Sydafrika använder den benämningen finns inte bara en ambition att konstatera och erkänna olikheter mellan människor eller grupper av dem. Det finns också bortom apartheid idag en tydlig politisk ambition att skapa ett gemensamt samhälle, där allas lika värde erkänns, och lika rättigheter tillförsäkras alla. Allt i linje med den nya konstitution som antogs 1996. Detta är regnbågsnationen – ett land för alla, bortom apartheids skiljande åt av människor på grund av hudfärg.

---

[230] Detta samarbete har pågått sedan 2004 och leds av professor Catherine Odora Hoppers, Stockholm. Motparter i Sydafrika är CEPD (Centre for Education Policy Development), Johannesburg, och universitet där tidigare så kallade Education Policy Units funnits. Universiteten är University of Fort Hare, University of the Western Cape, University of Witwatersrand samt University of KwaZulu Natal.

[231] Texten är ett opublicerat paper jag skrivit för en konferens för några år sedan, Sporre 2004b.

Och då jag i förväg funderade över titeln och föredraget slog det mig att kraften i den integrerande rörelsen, strävan att inkludera alla i samhällsbygget, i det sydafrikanska samhället är så stark. Det är en rörelse som bärs av många. Det är en rörelse som inte saknar utmaningar, svårigheter, eller motståndare, att påstå något annat vore naivt, men många är övertygade om riktningen. Ett samhälle för alla.

Då detta regnbågssamhälle ställs mot ett svenskt som benämner sig mångkulturellt inträder en viss skillnad, som jag ser det. Intensiteten, övertygelsen hos många om vikten av ett gemensamt samhälleligt projekt är mycket starkare i Sydafrika än i Sverige. När vi i Sverige talar om oss som ett mångkulturellt samhälle är det som om vi anlägger ett sociologiskt deskriptivt perspektiv på oss som samhälle. Vi ser på siffrorna för utlandsfödda, för Sverigefödda med en eller flera utlandsfödda föräldrar, och vi använder benämningar som andragenerationens invandrare. Vi studerar siffror över i vilka stadsdelar olika av dessa kategorier bor och konstaterar ibland att de som vi kallar etniska svenskar är i minoritet i vissa områden, som vi då kallar invandrartäta. Men förhållningssättet är i hög grad beskrivande, siffrorna är viktiga. De utgör utgångspunkt och blir ofta, som jag ser det, också slutpunkt.

I den sydafrikanska självbenämningen regnbågsnation finns en ambition, buren av många, till ett integrerande samhällsbygge. I benämningen finns ett normativt ställningstagande för ett gemensamt samhälle, det är inbyggt i en pågående samhällelig rörelse – även om detta kan anses vara svårt att åstadkomma, om än komplicerat, så är målet likväl detta. Och då jag i förberedelserna kom att jämföra benämningarna mångkulturellt land och regnbågsnation framträdde en del av det jag ändå vill kalla etnocentrism i den svala svenska politiska ambitionen att bygga ett gemensamt samhälle.

Tillbaka nu till seminarierummet! Jag skulle börja och presenterades, hälsades välkommen och ordet var mitt. Talarstol, stor white board, vi var ett tjugotal eller möjligen trettio där. Mitt i allt serverades lunch. Jag gav mig på försöket att på kort tid ta auditoriet med mig genom frågorna om hur olikheter och skillnader positionerar oss människor. Hur makt strukturerar våra relationer och hur vår kunskap om samhället och vad vi betraktar som kunskap kan påverkas av detta. Med apartheid som bakgrund är en del av detta inte svårt att förstå. Och från detta gick mitt föredrag över till de kunskapsteoretiska frågorna om relativism.

I avslutningen knöt jag an till de etiska principerna och värdena som University of Fort Hare har formulerat för sitt arbete.[232] Att tala om ansvarigt vetande, om ansvarig kunskap, vid ett universitet som har de etiska principer och värden formulerade för sitt arbete som University of Fort Hare har, gör att man blir minst sagt ödmjuk. Ta till exempel satsen:

> To understand that the universal qualities of love, compassion, sharing, kindness, truthfulness and non-injury must serve as a source of all thought, speech and action.[233]

Om kärlek, barmhärtighet, delande, vänlighet, sanningsenlighet och icke-våld förklaras vara en källa för all tanke, allt tal och handlande vid ett universitet. Om vidare ett universitet säger sig bekräfta och respektera varje människas värdighet, lika värde, rätt till lika behandling och frihet som en bas för fred och social rättvisa. Om samma universitet säger sig sträva efter att förstå, respektera och hedra den rikedom som världens folks olika kulturer och trossystem utgör. Och om påståenden som dessa sätts i relation till den utbildning, det kunskapssökande och erövrande av kunskap som sker vid ett universitet – så måste väl slutsatsen kunna dras, att om vardagsarbetet vid detta universitet lever upp till dessa etiska principer och värden så äger ett ansvarigt kunskapande verkligen rum?

Då jag avslutat mitt föredrag fick jag flera olika frågor. En av dem gällde relativismen, den kontextgrundade relativism Code argumenterar för. Var det verkligen nödvändigt att gå så långt som till relativism? Var det inte bättre att vara kvar inom det objektivistiska paradigmet? Där man kunde hävda sin kunskap som sann när man erövrat den med gängse vetenskaplig metod?

Jag minns inte riktigt hur jag svarade på frågan, men allvaret hos frågeställaren minns jag. Om vi inte kan hävda vår kunskap som sann, vad har vi då? Jo, jag svarade nog något om att kunskap är av olika slag, statistik som är korrekt insamlad kan vi vara överens om säger något be-

---

232 Se bilaga 1 och http://www.ufh.ac.za/index.php?option=com_content&task=view&id=8&Itemid=16) 060712

233 Ibid.

stämt, historiska källor, också korrekt behandlade, kan säga oss saker vi med viss fasthet vet, men att vi ändå i mycket av vårt kunskapande är beroende av det jag i föredraget kallat en ”community of knowers”. Kunskapande är inte endast individuella projekt, där jag som kunskapssubjekt kan hävda min sanning i egen kraft, utan de är i hög grad gemensamma sådana – och vi kanske gör bättre i att förstå dem som sådana och förhålla oss till det. Att inse och bejaka att vårt kunskapande försiggår i ”communities of knowers”.

En annan fråga jag fick rörde detta att se individen som bestämd av sina positioner ifråga om kön/genus, klass, hudfärg, med flera kategorier. Frågan var tvåfaldig, är det inte väl reduktionistiskt att betrakta individuella människor på detta sätt? Är inte människor mer än sina positioner, kan de inte till exempel gå utöver dem? Och den andra delfrågan, blir det inte å andra sidan väl reduktionistiskt om sociala samhälleliga strukturer, rörelser, krafter, reduceras ner till ett individuellt plan? Är de inte mer än individer?

Och de frågorna från en äldre och en ung sydafrikansk kollega pekar vidare mot frågor som också måste förstås, till de större sammanhang inom vilka den här begränsade undersökningen rör sig – om människor, sociala rörelser och den kunskap vi formulerar. Frågorna påminner om att allt inte kan behandlas i en rapport, nya frågor återstår ständigt att formulera och erövra ansvarig kunskap om.

Jag fick ett par frågor också efter seminariet. En doktorand, en ung man från Zambia undrade vilka feministiska teoretiker jag kände som till som meningsfullt kunde belysa de problem han valt att studera. Var kanske en liberal feministisk diskussion den som bäst knöt an till hans problem? En annan ung människa, en sydafrikansk, vit kvinna som varit lärare i några år, berättade att hon snart skulle påbörja sitt avhandlingsarbete om matematikdidaktik och social rättvisa. Hur kunde det förstås tillsammans? Matematikdidaktik och social rättvisa?

I de här frågorna kändes avstånden plötsligt både obefintliga och överbryggade av gemensamma frågor och teorier, samtidigt som frågorna fanns i kontexter där jag anade att den adekvata förståelsen av dem krävde god kännedom om deras specifika sammanhang. Att de var viktiga frågor i ansvariga kunskapssträvanden läste jag i frågeställarnas ansikten. Och för att jag skulle kunna förstå hade det behövts mer tid att berätta, fråga och lyssna vidare för att kunna se med andras ögon. Och så se med andra ögon.

Slutord: Sanning, lek och kunskapssökande i ett mångkulturellt samhälle

I början av den här rapporten formulerade jag min huvudfrågeställning så:

> På vilket sätt belyser den kunskapsteoretiska diskussionen inom feminististisk teori från 1990-talet frågor om kunskap i ett utbildningsvetenskapligt sammanhang i ett mångkulturellt samhälle som Sverige?

och jag formulerade också några delfrågeställningar:

> Vad karaktäriserar feminististisk kunskapsteoretisk diskussion under 1990-talet? Vilken var dess idéhistoriska bakgrund? Vilka kunskapsteoretiska och andra konsekvenser får dess fokus på olikheter i utgångspunkt mellan människor? Vidare, vilken riktning pekar dessa diskussioner ut för en pedagogisk praktik i ett mångkulturellt samhälle, med särskilt fokus på diskussioner om olika synsätt ifråga om värderingar? Vidare, vad kan den feministiska diskussionen om ett ansvarigt sätt att skapa kunskap innebära?

I kapitel tre och fyra har jag behandlat den feministiska kunskapsteoretiska diskussionen idéhistoriskt utifrån 1980-talet och utifrån Lorraine Codes arbete och i kapitlen fem och sex diskuterat uppföljande frågor för pedagogiska praktiker med visst fokus på diskussionen om skolans värdegrund. Jag ska här inte repetera vad jag skrivit där utan endast knyta några avslutande reflektioner till frågorna om relativism och sanning.

Människors reflektion kring relativism och sanning är historiskt sett lång. Vad är sanning? Hur kan vi hävda något som sant, rätt, eller gott? Frågorna är inte nya och jag gör inte anspråk på att ha löst dem här. Men den feministiska filosof jag behandlat mest ingående, Lorraine Code, anvisar en riktning. Hon har brottats med kunskapsteoretiska frågor som aktualiseras av den mångfald av samhälleliga utgångspunkter och perspektiv som i samtiden hävdas och bryts mot varandra. Det mångkulturella samhällets frågor om vad som är sant, rätt och gott belyses genom hennes arbete. Hon bearbetar hur en kunskapsteori kan be-

skrivas som famnar den mångfald av utgångspunkter, av olika perspektiv i kunskapssökandet, och som inte samtidigt faller i den totala relativismens ointresse för sanning, men inte heller förfaller till ett tystande av mångfalden av synsätt. Så uppfattar jag hennes ärende och det är i linje med frågor som väckts och växt inom den feministiska rörelsen men som rör många fler av samtidens aktörer på kunskapernas arenor.

Hos Lorraine Code har jag tyckt mig finna ett balanserat synsätt, en medelposition. Hon kritiserar med kraft en vetenskapssyn och kunskapssyn där forskaren/den kunskapssökande enkelt upphöjer sin egen sanning till allmän lag; att objektivitet enkelt åtföljer kunskapsprocesser bara de försiggår enligt vissa traditionellt anvisade metoder. Samtidigt avvisar hon inte att sann kunskap ifråga om en del av naturvetenskapens frågeställningar kan erhållas med dessa paradigm, men Code argumenterar för ett ständigt kritiskt och ansvarigt förhållningssätt till dem då de brukas. För samhälls- och humanvetenskaperna visar Code hän mot nyare synsätt som öppnar mot den subjektivitet som tillhör såväl forskar/kunskapssubjekt som kunskaps”objektet” i kunskapsprocesser. Vidare avvisar Code den relativism som följer på en radikal och långtgående social konstruktivism och hävdar att en viss korrespondens måste finnas mellan konstruktion och det den avser att beteckna. Hon säger sig vara anti anti-relativist, det vill säga hon intar positionen av att vara mot anti-relativismen för att kunna se hur den konstrueras. Då hon intar den positionen ser hon hur anti-relativismen konstruerar relativismen så att det blir en ohållbar position att inta, men också anti-relativismen med dess förkärlek för universalistiska, objektivistiska och absoluta sanningsanspråk blir en för Code omöjlig position. Det alternativet kan hon inte anamma eftersom det sluter sig mot mångfalden i utgångspunkter och perspektiv och den subjektivitet som hon vill hävda för såväl subjekt som objekt i kunskapsprocesser. Samtidigt begränsas subjektiviteten i kunskapssökandet som Code ser det av en objektivitet som åtföljer allt mänskligt kunskapssökande.

Code har som jag ser det en ambition att skapa en kunskapsteori som inrymmer mångfald. Jag har benämnt hennes synsätt en kontextgrundad relativism. Kanske borde jag sätta citationstecken runt relativism, kontextgrundad ”relativism”. Detta därför att Code inte strävar efter och absolut inte är enig med en relativism som är ointresserad av sanningsfrågor eller en social konstruktionism som menar sig konstruera verkligheten genom språket. Inte i någon av de bemärkelserna är hon

relativist. Den kontextgrundade ”relativismen” hos Code har åtminstone två betoningar. Först den är sprungen ur viljan att ge möjlighet för subjektivitet i kunskapsprocesser, subjektivitet som hör samman med subjekts placering i tid och rum, alltså historisk situation. För det andra är ”relativismen” att se som social och temporal. Hos Code finns en tydlig strävan till sanning i kunskapsprocesser, men den enskildes sökande efter kunskap länkas samman med andras kunskapssökande. Sanningsfrågorna löses alltså tillsammans med andra och det tar viss tid att söka sig fram till vad som kan vara/kan bli, mer eller mindre av gemensam sanning. Utifrån detta kan relativismen sättas inom citationstecken. Den är så att säga temporär.

Den kunskap en given människa, utifrån sin utgångspunkt, med sina perspektiv tar med sig in i en kunskapsprocess möter andra människors kunskap, formad utifrån andra utgångspunkter – och ett möte uppstår där sanningsfrågorna gemensamt måste prövas.

Och här menar jag att potentialen för kunskapssökande i ett mångkulturellt samhälle finns i en kunskapsteori som den Code utvecklar. Sanningsfrågorna om det sanna, rätta och goda får en kollektiv dimension, vi måste gå in i möten med varandra, från de olikheter vi har ifråga om utgångspunkter och perspektiv, och i möten lyssnande söka förstå olikheter och likheter, för att gemensamt söka identifiera det mått av sanning vi kan bli ense om. Maktrelationer formar bakomliggande förutsättningarna för sådan kommunikation och att givet det ändå försöka komma till den situation där argumentens tyngd är det som talar, är komplicerat, men måste ändå hävdas som eftersträvansvärt och möjligt, menar jag.

I kapitel fem har jag fört en diskussion om vad som kan betraktas vara rätt, om enighet och oenighet, och om hur det rätta kan förhandlas. Det var i den diskussionen Gandhi fick vara exempel på hur en moralisk övertygelse kan finnas i samtal om vad som är rätt. Gandhis hållning var att vad som var sanning fick ständigt sökas och på nytt formuleras. Samtidigt gick det inte att uppskjuta sanningsfrågan, i en given situation måste den gemensamma sanningen sökas, argumenten och förhållningssätten prövas och en gemensam lösning sökas.

Diskussionen om det rätta fick i det kapitlet belysning och det är min uppfattning att i vissa frågor om det sanna och också frågor om vad som är gott och eftersträvansvärt måste vi i samtiden vara beredda att se de sanningsfrågorna socialt, det vill säga tänka oss att de behandlas i

överläggningar mellan människor, eller grupper av människor med olika utgångspunkter och perspektiv, och också med olika mått av makt knutna till de positioner som är våra. En nog så komplicerad balansgång.

I Cuernavaca i Mexico 1974 mötte jag kvinnor från hela världen. Idag behöver vi inte resa till Mexico för att vara med om möten med olika kulturer och Sverige var inte utan förutsättningar till möten med människor med olika bakgrunder på 1970-talet heller. Men genom betonandet av olikheter kräver frågorna idag vårt aktiva bearbetande och vår reflektion. Ett svenskt klassrum eller seminarierum kan idag utgöra gruppen i Cuernavaca. Också där sker möten. Också där kan man behöva lyssna till olika beskrivningar av verkligheten – och vara beredda att byta stolar med varandra och fördjupande föra samtalen. Detta så att olika kunskaper blir en del av en pedagogisk praktik där de närvarandes utgångspunkter och perspektiv har fått utrymme.

Kanske har det verkat genom rapporten som om jag betraktar kulturer som något mycket stabilt genom mitt tal om utgångspunkter och perspektiv. Som om jag låser fast människor vid sina utgångspunkter och perspektiv. Jag ser det inte så, men för att kunna diskutera olikheter i perspektiv och utgångspunkter så har jag behövt benämna dem. Forskning visar om och om igen att kulturer förändras och att individers identiteter är mycket komplexa och överlappande. Problemen uppstår, som jag ser det, när genom etnicitet vissa drag i en kultur används i en konstruktion av ett *vi* och ett *de* – där en slutenhet visavi *de andra*, ett tillskrivande av underlägsenhet eller inskränkta rättigheter följer av konstruktionen av somliga som *de andra.*

leken…

Jag minns en fest i Cuernavaca. Tillsammans med alla våra många, svåra och lärorika diskussioner fanns också utrymme för fest, med mat, sång, dans och lek. Eftersom vi var i Mexico blev vi introducerade till en mexikansk lek. I taket hängde en liten ”gryta” av något slag – ett lerkärl kanske. Och det var fullt av godsaker fick vi veta. Vi stod i en ring runt. Någon fick en bindel för ögonen och en käpp i handen, blev snurrad och skulle sedan försöka pricka lerkärlet i taket – slå ner den med käppen helt enkelt. Flera prövade men utan framgång.

Så blev det min tur. Jag försökte fixera var lerkärlet var, blev snurrad och så klippte jag till. Jag kan minnas det än i kroppen, jag tog i ordent-

ligt. Jubel i hela rummet! Jag hade prickat och slagit ner lerkrukan. Det regnade godis över oss och ner över golvet. Och så stod vi där och skrattade tillsammans, alla, och plockade upp mexikanskt godis och gav varandra. Småpratade och tuggade. Choklad, kola och karameller inslagna i festliga och vackra papper. Så enkelt och roligt. Lek och fest mitt i allvaret.

Att ta del av andra kulturer, av andra synsätt och utgångspunkter kan också inrymma det lekfulla och roliga. Det svåra, utmanande och prövande blir lättare då.

... och kunskapssökandet

Medan jag har avslutat arbetet med den här rapporten har jag återknutit bekantskapen med Paulo Freire, en brasiliansk pedagog jag läste främst under 1970-talet. I hans sista bok *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach* från 1998 skriver om att våga undervisa. Då placerar han till exempel in frågor om disciplin mellan det auktoritära och frihet, han skriver om rädsla i lärande/undervisning, men kanske mest utmanande skriver han om kärlek som en del av erövrandet av kunskap. Och kanske är det, det mest utmanande när det handlar om att våga undervisa och lära sig nytt.

Utöver detta finns det en anledning till att nämna Freire när jag nu bearbetat Lorraine Codes kunskapsteori. Freire förutsätter två kunskapssubjekt i lärande och undervisning, eleven och läraren. Båda lär i det gemensamma mötet. Båda är subjekt i kunskapsprocesser. Läraren lär i mötet med eleven. Och i Codes kunskapsteori finns utrymme för de ingående parternas subjektivitet, för den kunskap som är deras och som de skapar. I de många mötena i ett mångkulturellt samhälle kan synsätt som dessa bidra till förståelse.

Bibliografi

Alcoff, Linda. 1994. "On the Elimination of Experience in Postmodern Feminism", i *Feminism, Epistemology, and Ethics,* Nygaard Preus, Inger & Vetlesen, Arne, Johan m fl., red, s 15-29.

Alcoff, Linda & Potter, Elizabeth, red. 1993. *Feminist Epistemologies,* London: Routledge.

Arendt Hannah. 1998 (1958). *The Human Condition.* Chicago: University of Chicago Press.

--2004 (1954) *Mellan det förflutna och framtiden. Åtta övningar i politiskt tänkande.* Göteborg: Daidalos

Benhabib, Seyla. 1992. *Situating the Self. Gender, Community, and Postmodernism in Contemporary Ethics,* New York: Routledge.

--2004. *Jämlikhet och mångfald. Demokrati och medborgarskap i en global tidsålder,* Göteborg: Daidalos.

Bergström, Lars. 1990. *Grundbok i värdeteori,* Stockholm: Thales.

Bexell, Göran, 1990. "En välgrundad moraluppfattning", i *Svensk teologisk kvartalskrift.* 66:4, s 145-153.

--1992. *Kyrkan och etiken.* Stockholm: Verbum.

Braidotti, Rosi. 1994. "Nomadic Subjects", i *Feminism, Epistemology, and Ethics,* Nygaard Preus, Inger & Vetlesen, Arne, Johan m fl., red, s 151-164.

Butler, Judith. 1990. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity.* New York: Routledge.

Cannon, Katie & Harrison, Beverly W. 1985. *God's Fierce Whimsy. Christian Feminism and Theological Education.* Cleveland: Pilgrim Press.

Code, Lorraine. 1981. "Is the Sex of the Knower Epistemologically Significant?", i *Metaphilosophy,* Vol.(?)12, July/October, s 267-276.

--1982. "The Importance of Historicism for a Theory of Knowledge", i *International Philosophic Quarterly,* Vol. XXII, No. 2, June, s 157-174.

--1987. *Epistemic Responsibility,* Hanover, NH: University Press of New England.

--1988. "Experience, Knowledge and Responsibility", i *Feminist Perspectives in Philosophy,* Morwenna Griffiths och Margareta Whitford (red)., s 187-204, London: Macmillan.

--1989. "The Impact of Feminism on Epistemology", i *APA Feminism and Philosophy Newsletter,* Vol. 88:2, s 25-29.

--1991. *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge,* Ithaca: Cornell University Press.

--1992. "The Unicorn in the Garden", i *Women and Reason,* Harvey, Elizabeth D. & Okruhlik, Kathleen red., s 263-282.

--1995. *Rhetorical Spaces. Essays on Gendered Locations,* New York: Routledge.

--1998. "Epistemology", i Jaggar, Alison M. & Young, Iris M., red., *A Companion to Feminist Philosophy,* Blackwells Companion to Philosophy, Oxford: Blackwell Publishers.

--2000. *Encyclopedia of Feminist Theory*, red., London: Routledge.

--2003. *Feminist Interpretations of Hans-Georg Gadamer,* red., University Park: Pennsylvania State University Press.

Collins, Patricia, H. 1990. *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment,* New York: Routledge.

Colnerud, Gunnel & Thornberg, Robert, 2003. *Värdepedagogik i internationell belysning.* Stockholm: Statens skolverk.

Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter. 2005. *Ethics and Politics in Early Childhood Education,* London: Routledge.

Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan, 2001. *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan,* Stockholm: HLS förlag.

Daly, Mary. 1975 (1968). *The Church and the Second Sex,* New York: Harper Colophon Books.

--1974. *Beyond God the Father. Toward a Philosophy of Women's Liberation,* Boston: Beacon Press.

--1979. *Gyn/ecology. The Metaethics of Radical Feminism,* Boston: Beacon Press.

Dance, Lory Janelle, 2006. "'The Land of the free', 'världssamvetet' och 'olärandet' av invandrarelever och elever från etniska minoriteter: betraktat i det sociala kapitalets perspektiv", i Sawyer, Lena & Kamali, Masoud, red., *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis,* SOU 2006:40.

Englund, Tomas, 2000. "Deliberativa samtal som värdegrund. Historiska perspektiv och aktuella förutsättningar", Stockholm: Skolverket.

Fjellström, Roger. 2004. *Skolområdets etik. En studie i skolans fostran.* Lund: Studentlitteratur.

Franklin, Sarah. 2002 (2000). "Donna Haraway", i *Encyclopedia of Feminist Theory,* Lorraine Code, red., London: Routledge.

Freire, Paulo, 1972. *Pedagogik för förtryckta,* Stockholm: Gummessons.

--1998. *Teachers as Cultural Workers. Letter to Those Who Dare Teach,* Oxford: Westview Press.

Frickner, Miranda & Hornsby, Jennifer, red., *The Cambridge Companion to Feminism in Philosophy,* Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

Frånberg, Gun-Marie. 2006. i *Tidskrift för lärarutbildning och forskning,* nr 1 2006.

Gerle, Elisabeth. 1999. *Mångkulturalism – för vem?* Nora: Nya Doxa.

Gilligan, Carol. 1993 (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development,* Cambridge: Harvard University Press.

Grey, Mary C. 1989. *Redeeming the Dream. Feminism, Redemption and Christian Tradition.* London: SPCK.

--1991. "Claiming Power-in-Relation, Exploring the Ethics of Connection", i *Journal of Feminist Studies in Religion.* 7:1, s 7–18.

Griffiths Morwenna och Whitford Margareta. 1998. "Introduction", i *Feminist Perspectives in Philosophy,* Griffiths M. och Whitford M. red., s 1-28, London: Macmillan.

Gustavsson, Bernt. 2000. *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning,* Stockholm: Wahlström & Widstrand.

--2002. *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap,* Stockholm: Skolverket.

Hammar, Anna Karin. 1994. *Transforming Power. Understanding Power in Feminist Liberation Theologies.* Lund: Licentiatavhandling, Teologiska institutionen, Lunds universitet.

Haraway, Donna, 1991a. *Simians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature,* London: Free Association Books.

--1991b. "Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of a Partial Perspective", i *Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature.* London: Free Association Books.

--2003. *The Haraway Reader,* New York: Routledge.

Harding, Sandra. 1986. *The Science Question in Feminism,* Ithaca: Cornell University Press.

--2004. *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies, red.* New York: Routledge.

Hardiman, David, 2003. *Gandhi in His Time and Ours. The Global Legacy of His Ideas.* Pietermaritzburg: University of Natal Press.

Harrison, Beverly Wildung. 1985. *Making the Connections. Essays in Feminist Social Ethics* Carol S. Robb, red., Boston: Beacon Press.

Hartman, Sven. 1986. *Barns tankar om livet.* Stockholm: Natur och kultur.

Harvey, Elizabeth D. & Okruhlik, Kathleen. red. 1992. *Women and Reason,* Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Held, Virgina. 1993. *Feminist Morality. Transforming Culture, Society, and Politics,* Chicago: University of Chicago Press.

Holm, Ulla. 1993. *Modrande och praxis. En feministfilosofisk undersökning,* Göteborg: Daidalos.

Hylland Eriksen, Thomas. 1993. *Etnicitet och nationalism.* Nora: Nya Doxa.

Höglund, Anna. 1997. "'Älska inget.' Om omsorgens tillkortakommande i orättvisa strukturer", i *Tro och Liv,* 56:5, s 2-13.

--2001. *Krig och kön: feministisk etik och den moraliska bedömningen av militärt våld.* Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Social Ethics 26.

--2005. *Inga lätta val. Om riktlinjer och etisk kompetens vid prioriteringar i vården. En studie i empirisk etik.* Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Irisdotter, Sara. 2006. *Mellan tradition och marknad. En analys av lärares identitets-konstruktion, i samtal kring etiska frågor i läraryrket.* Stockholm: HLS förlag.

Jaggar, Alison M. & Young, Iris M., red. 1998. *A Companion to Feminist Philosophy,* Blackwells Companion to Philosophy, Oxford: Blackwell Publishers.

Kittay, Eva F. & Meyers, Diana, T. 1987.*Women and Moral Theory,* Totowa: Rowman & Littlefield.

Landquist, John och Husén, Torsten. 1969. *Pedagogikens historia.* Lund: Gleerups.

Lloyd, Genevieve. 1993 (1984). *The Man of Reason. 'Male' & 'Female' in Western Philosophy*, London: Routledge.

Lorde, Audre. 1983. "An Open Letter to Mary Daly", i *This Bridge Called my Back,* Anzaldúa, Gloria & Moraga, Cherrie, red., New York: Kitchen Table.

de los Reyes, Paulina, Molina, Irene & Mulinari, Diana, red. 2002. *Maktens (o)lika förklädnader: kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige. En festskrift till Wuokko Knocke.* Stockholm: Atlas.

--2003. "Intersektionalitet som teoretisk ram vs mångfaldsperspektivets tomma retorik", i *vinnovetenskaplig tidskrift,* 24:3-4, s 159-162.

--2005. *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över o(jäm)likhetens landskap.* Malmö: Liber.

Lugones, María, C. & Spelman, Elizabeth V. 1983. "Have We Got a Theory for You! Feminist Theory, Cultural Imperialism and the Demand for 'The Woman's Voice'", I *Women's Studies International Forum*, 6:6, s 573-588.

Lundgren, Ulf, P. 1992. *Skola för bildning,* Stockholm: SOU 1992:94.

Lyotard, Jean François. 1997 (1979). *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge,* Minneapolis: University of Minneapolis.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94.

1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf94.

Läroplan för förskolan, Lpfö 98.

Lykke, Nina. 2003. "Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genus-forskningen", i *Kvinnovetenskaplig tidskrift,* 24:1, s 47-56.

MacIntyre, Alasdair. 1981. *After Virtue. A Study in Moral Theory,* London: Duckworth.

McCall, Leslie, 2005. "Intersektionalitetens komplexitet", i *Kvinnovetenskaplig tidskrift,* 26:2-3. s 31-57.

Narayan, Uma & Harding, Sandra, red. 2000. *Decentering the Center. Philosophy for a Multicultural, Postcolonial, and Feminist World.* Bloomington: Indiana University Press.

Narrowe, Judith. 2003. "Othering from Within – Sometimes Other, Sometimes Not. On being a Young Turk in Sweden, i *Building a Human Rights Culture. South African and Swedish Perspectives,* Sporre, Karin & Botman, H Russell, red., Falun: Högskolan Dalarna, Reports From Arts & Education, 2003:11.

Nelson, Lynn, H. 1993. "Epistemological Communities", i *Feminist Epistemologies,* red. Alcoff, Linda & Potter, Elizabeth, London: Routledge, s 121-160.

Nelson Mandela Foundation. 2005. *Emerging Voices. A Report on Education in South African Rural Communities*, Cape Town: HSRC Press.

Noddings, Nel. 1984. *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education,* Berkeley: University of California Press.

Nygaard Preus, Inger & Vetlesen, Arne Johan, m fl., red. 1994. *Feminism, Epistemology, and Ethics,* Oslo: Department of Philosophy, University of Oslo.

Nussbaum, Martha. 1986. *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge: Cambridge University Press.

--1990. *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, New York: Oxford University Press.

Odora Hoppers, Catherine, red., 2002. *Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems. Towards a Philosophy of Articulation.* Claremont: New Africa Books.

Ofstad, Harald. 1972. *Vårt förakt för svaghet. Nazismens normer och värderingar - och våra egna.* Stockholm: Prisma.

--1982. *Ansvar och handling. Inledning till moralfilosofiska problem.* Stockholm: Prisma.

Regeringens skrivelse 2005/06:95. *En nationell handlingsplan för de mänskliga rättigheterna 2006-2009.*

Orlenius, Kennert. 2001. *Värdegrunden – finns den?* Hässelby: Runa.

Roth, Klas, 2000. *Democracy, Education and Citizenship. Towards a Theory on the Education of Deliberative Democratic Citizens.* Stockholm: Institute of Education Press.

Ruddick, Sara. 1989. *Maternal Thinking. Towards a Politics of Peace,* Boston: Beacon Press.

SOU 1992:94, *Skola för bildning.* Huvudbetänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Allmänna förlaget, 1992.

SOU 2006:40. *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis,* Sawyer, Lena & Kamali, Masoud, red., Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Fritzes.

SOU 2006:79. *Integrationens svarta bok. Agenda för jämlikhet och social sammanhållning.* Slutbetänkande av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Fritzes.

Sporre, Karin. 1996. ”När slutar vita västerländska män att ’vara’ normala? Om feminism och teologi: via förtryck och erfarenhet till belägen kunskap och subjektsdiskussion”, i *Levande, om församling, teologi och samhälle,* Molin, Lennart, red., Stockholm: Verbum, s 85-105.

--1998. “Cupboards, Neo-liberalism, Knowledges and Ethics”, i *And There Were Also Women Looking On From Afar,* Askola, I. och Njoroge, N. J., red., Studies from the World Alliance of Reformed Churches, No.41, Geneva: WARC, s 166-174.

--1999. *Först när vi får ansikten – ett flerkulturellt samtal om feminism, etik och teologi.* Lund Studies in Ethics and Theology, 9. Stockholm: Atlas Akademi.

--2004a. “Kunskap, empati och ansvariga möten”, i *Helse og helhet. Etiske och tverrfaglige perspektiver på helsefaglig teori och praksis,* Hugaas, Jon Vegar & Hummelvoll, Jan Kåre & Solli, Hans Magnus, red., Oslo: Unipub forlag, s 95-109.

--2004b. *A Relativist? On relativism and a dialogical ethos in knowledge processes,* konferenspaper till ISREV XIV, (International Seminar on Religious Education and Values), Philadelphia, USA, 25/7-30/7 2004.

--2004c. “Teologiska metodfrågor och polyfont tal om Gud. Om erfarenhet, empiri och epistemologiska gemenskaper”, i *Tidsskrift for Teologi og Kirke,* Universitetsforlaget, Oslo, 75:2-3, s129-146.

--2006a. ”Human Dignity and Gender Equality. Reflections on Concepts and Ideals of Human Rights and Democracy in Sweden and South Africa”, i *Democracy and Human Rights in Education and Society: Explorations from South Africa and Sweden,* Odora Hoppers, Catherine & Gustavsson, Bernt, Pampallis, John och Motala, Enver, red., Örebro: Örebro university Press.

--2006b. ”Sverige – en regnbågsnation? Om människors värdighet, skillnader och rättigheter”, i *Människa är ditt namn – om mänskliga rättigheter, värdighet och teologi,* Gunner, Göran, red., Stockholm: Verbum.

Sporre, Karin & Botman, Russel, red. 2003. *Building a Human Rights Culture. South African and Swedish Perspectives.* Falun: Högskolan Dalarna, Reports From Arts & Education, 2003:11.

Stoljar, Natalie. 2000. ”Essentialism”, i *Encyclopedia of Feminist Theories,* red. Code, Lorraine, New York: Routledge.

Stone-Mediatore, Shari. 2003. *Reading Across Borders. Storytelling and Knowledges of Resistance,* New York: Palgrave Macmillan.

Tanner, Kathryn. 1996. "The Care That Does Justice. Recent Writings in Feminist Ethics and Theology", i *Journal of Religious Ethics*, 24:1.

Walker, Alice. 1983. *In Search of Our Mothers' Gardens. Womanist Prose.* London: The Women's Press.

Welch, Sharon, D. 1989. *A Feminist Ethic of Risk.* Minneapolis: Fortress Press.

Williams, Bernard. 1985. *Ethics and the Limits of Philosophy,* Cambridge: Harvard University Press.

Young, Iris Marion. 1990. *Justice and the Politics of Difference,* Princeton: Princeton University Press.

--1997. *Intersecting Voices. Dilemmas of Gender, Political Philosophy, and Policy.* Princeton: Princeton University Press.

--2000a. *Att kasta tjejkast,* Stockholm: Atlas.

--2000b. *Inclusion and Democracy,* Oxford: Oxford University Press.

Østberg, Sissel. 2003. *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere.* Oslo: Universitetsforlaget.

Osignerade lexikonartiklar

Kunskap/kunskapteori. 1988. I Filosofilexikonet. Lübcke, Poul, red. Stockholm: Forum.

Bilaga 1

UNIVERSITY OF FORT HARE

History

Traditionally recognised as one of the prestigious universities on the continent of Africa, the University of Fort Hare stemmed from the initiatives of the black elite and early twentieth-century white liberals, many of them clergy, and supported by many traditional Southern African leaders.

Fort Hare came into existence in 1916 and is the oldest historically black university in Southern Africa. Throughout its existence, Fort Hare graduates have come from as far North as Kenya, Uganda and Nigeria, and all knew they were as good as the best.

Many enjoyed prominent careers in fields as diverse as politics, medicine, literature and art. Some alumni, like Nelson Mandela, Oliver Tambo Govan Mbeki, Chris Hani, Robert Sobukwe, Mangosuthu Buthelezi, Dennis Brutus (an acclaimed poet), Can Themba (an accomplished journalist), Yusuf Lule of Uganda, Ntsu Mokehle of Lesotho, Seretse Khama of Botswana, Robert Mugabe of Zimbabwe, Herbert Chitepo, novelist Stanlake Samkange and the first black Zimbabwean medical doctor, Ticofa Parirenyatwa, are well known. Eliud Mathu and Charles Njonjo are two of our better-known alumni in Kenya.

This cosmopolitan university boasts a long-standing tradition of non-racism which is characterised by intellectually enriching and critical debate. There is an almost tangible aspiration towards educational excellence while social life on campus is vibrant.

The model blueprint for the transformation and repositioning of this legendary institution in the twentieth century – the Strategic Plan 2000 and the subsequent Institutional Operating Plan(IOP) – nurtures and builds upon this tradition. The objective of these internationally lauded corporate re-engineering plans is to make this university worthy of its rich inheritance as a reflection of a dynamic institution.

The 26th of April 2005 saw the University of Fort Hare receiving One of the highly celebrated national Orders – The Supreme Order of Baobab (Gold Class) from President Thabo Mbeki. Rich in visual and literary symbolism, the award draws its inspiration from a 3000 year old tree, whose odd hydra-like and upside root structure seems to defy the

laws of gravity. Mainly found in the northern parts of southern Africa, the Baobab is known for its resilience, strength and fortitude in the face of drought, pestilence and the erosive passage of time. Citing this symbolism, the State President conferred the Order of Gold Class to Fort Hare in recognition of its role in 'academic training' of legions of men and women in South Africa and Southern Africa, as well as its 'leadership development' contribution.

(http://www.ufh.ac.za/index.php?option=com_content&task=view&id=6&Itemid=14) 060712

Ethical Principles and Values

The University of Fort Hare Community commits itself to living by and promoting the following ethical principles and values:

To do unto others as you would have done to yourself and in so doing to live life ethically and with dignity.

To understand that the universal qualities of love, compassion, sharing, kindness, truthfulness and non-injury must serve as a source of all thought, speech and action.

To observe the statute, rules and regulations of the university and the laws of the country.

To uphold and honour the dignity of the University and to preserve its heritage, its spirit and its assets.

To affirm and respect the dignity, equality and freedom of all human beings as the basis of peace and social justice.

To understand, respect and celebrate the rich diversity of the world's people, cultures and belief systems.

To avoid discriminating, directly or indirectly, on the grounds of race, gender, pregnancy, marital status, ethnic or social origin, sexual orientation, age, disability, conscience, belief, culture, language, nationality, and HIV/AIDS status.

To strive towards ensuring that the universal qualities of love, compassion, kindness, truthfulness and non-injury must serve as the source of all thought, speech and action.

To show compassion, solidarity and concern for the personal safety, health, welfare and needs and aspirations of others, in particular, the less privileged and vulnerable members of our society.

To strive to be as a parent in all dealings with our students, whether in an administrative capacity, teaching capacity or any other service being provided.

To commit oneself to the pursuit of truth, intellectual honesty and openness to alternative ideas and to respect the views, beliefs and opinions of others.

To accept that the striving for academic success must go hand-in-hand with the striving towards toward deeper levels of self respect and dignity.

The commit oneself to the pursuit of excellence through the attainment of the highest professional and ethical standards in teaching, learning, research.

To be ever conscious of the need for us to develop a deeper relationship with the earth and to understand our crucial role to protect and preserve the environment for future generations.

To undertake teaching and research that will responsibly harness the benefits of science and technology for the well being of humanity, vigilant of the potential harm inherent in science and technology.

To be cautious of the promises of benefits which accrue through the increasing movement towards globalization.

Accept responsibility for one's actions, attitude and behaviour.

To respect the belief that there is an eternal and universal force which we refer to as "God" and therefore to respect the motto of the University

'In lumine tuo vide bimus lumen (In God's light we see light')

(http://www.ufh.ac.za/index.php?option=com_content&task=view&id=8&Itemid=16) 060712

Mission

VISION

The University of Fort Hare aspires to become a vibrant, equitable and sustainable African university committed to teaching and research excellence that builds upon its unique historical leadership role and rural location to provide an attractive and enriching educational service to its

graduates and scholars to become meaningful and critical participants in the social, economic and political development of society.

Underlying Themes of our New Vision:

A unique 'brand name': Fort Hare – based on the principle of taking the 'best of the past into taking up the challenges of the future';

An affirmation of our historical role as the training ground for Leaders – broadening this mission to include politics, industry, commerce, agriculture and moral leadership;

An assertion and celebration of our identity as an African university – a multicultural, continental as opposed to an ethnocentric identity;

Our commitment to institutional sustainability – both in financial, programme and human resources development terms;

Our commitment to excellence in providing high quality teaching and research at the service of students, scholars and the public;

An assertion of our predominantly rural location as a strategic advantage to focus on programmes responding to local and regional development needs;

Upholding the principle of equity – across gender, racial and disability lines.

MISSION STATEMENT

The mission of the University is to provide high quality education of international standards contributing to the advancement of knowledge that is socially and ethically relevant, and applying that knowledge to the scientific, technologically and socio-economic development of our nation and the wider world.

Underlying Themes of our Mission:

Commitment to high quality education – to give our students a competitive edge in the labour market.

Our striving towards achieving international standards – establishing the wider currency of qualifications in the new global economy.

Offering academic programmes with a strong social and ethic relevance – ensuring a critical and constructive contribution to social development.

Promoting a distinctively developmental perspective in teaching and research;

Aligning the UFH firmly to the scientific, technological and socio-economic challenges facing South Africa.

(http://www.ufh.ac.za/index.php?option=com_content&task=view&id=7&Itemid=15) 060712